

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

KOOPERATIVNÍ UČENÍ  
COOPERATIVE LEARNING

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Anna Tomková, PhD.

Autor diplomové práce: Michaela Mačugová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: únor, 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 11. 2. 2011

Podpis: .....

Chtěla bych poděkovat PhDr. Anně Tomkové, PhD., za její podnětné rady, trpělivost a ochotu vždy pomoci. Dále bych chtěla poděkovat paním učitelkám, které mi umožnily zrealizovat praktickou část diplomové práce, především Mgr. Kateřině Jílkové z FZŠ O. Chlupa.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá kooperativním učením. Jejím hlavním cílem je porozumět systému kooperativního učení a umění jeho aplikace v praxi. Práce obsahuje dvě části - praktickou a teoretickou. Teoretická část pojednává o teorii kooperativního učení a jeho uplatnění v českých školách. Praktická část ověřuje teoretická stanoviska a soustředí se na výzkumnou oblast „Vliv kooperace na procesy vyučování a výsledky učení žáků.“ prostřednictvím výzkumných metod dotazování, pozorování a experimentování.

## **Anotation**

The main topic of my graduation theses is cooperative learning. Understanding of cooperative learning's system and art of its application in practice is the main intention of my work. The graduation theses includes two parts - theoretic part and practical part. The theoretic part deals with theory of cooperative learning and its use in the Bohemian schools. The practical part checks theoretic opinions and it focuses on research domain „The influence of cooperation on teaching's processes and results of learning.“ by means of the research methods of questioning, observation methods and experimenting.

## **Klíčová slova:**

kooperativní učení, spolupráce, plánování, hodnocení, individuální odpovědnost, klíčové kompetence, skupina

## **Keywords:**

cooperative learning, cooperation, projecting, evaluation, individual responsibility, key-competences, team

## OBSAH:

Úvod .....	7
------------	---

### Teoretická část

<b>1. Proměny primárního školství .....</b>	<b>8</b>
1.1 Základní školy v ČR .....	8
1.2 Učitel reformátor .....	11
1.3 Inovace ve standardní škole .....	12
<b>2. Pojetí a cíle základního vzdělávání .....</b>	<b>13</b>
2.1 Pojetí základního vzdělávání .....	13
2.2 Cíle základního vzdělávání .....	14
2.3 Klíčové kompetence .....	15
2.4 Kooperativní učení a RVP ZV .....	16
<b>3. Kooperativní učení .....</b>	<b>21</b>
3.1 Co je to kooperativní učení .....	21
3.2 Model kooperativního učení .....	25
3.2.1 Teoretická a praktická hlediska kooperativního učení .....	25
3.2.2 Kooperace a kompetice .....	27
3.2.3 Principy kooperativního učení .....	29
3.2.3.1 Základní podmínky pro účinné kooperativní učení .....	29
3.2.3.2 Charakteristika principů kooperativního učení .....	31
3.3 Realizace kooperativního učení ve škole .....	35
3.3.1 Plánování a cíle kooperativního učení .....	35
3.3.2 Úkoly v kooperativním učení .....	38
3.3.3 Metody a techniky kooperativního učení .....	39
3.3.4 Kooperativní dovednosti .....	41
3.3.5 Utváření skupin pro kooperativní učení .....	42
3.3.6 Hodnocení v kooperativním učení .....	43
3.3.7 Role učitele v kooperativní výuce .....	48
<b>4. Podoby kooperativního učení .....</b>	<b>50</b>
4.1 Kooperativní učení v běžném vyučování .....	50
4.2 Kooperativní učení v programu RWCT .....	51
4.3 Kooperativní učení v dramatické výchově .....	53
<b>5. Závěr teoretické části .....</b>	<b>56</b>

### Praktická část

<b>6. Úvod k praktické části .....</b>	<b>57</b>
<b>7. I. část .....</b>	<b>58</b>
7.1 Výzkumný vzorek .....	58
7.2 Charakteristika výzkumných metod .....	59
7.3 Realizace výzkumu .....	60
7.3.1 Kooperativní učení jako součást běžné výuky .....	60
7.3.2 Kooperativní učení jako součást programu RWCT .....	65
7.3.3 Kooperativní učení jako součást dramatické výchovy .....	69
7.4 Závěr I. části .....	77

<b>8. II. část</b>	78
8.1 Výzkumný vzorek - výběr třídy	78
8.2 Charakteristika výzkumných metod	79
8.3 Pozorování a stanovení úkolů	79
8.4 Realizace úkolů	85
8.4.1 Experiment č. 1	85
8.4.2 Experiment č. 2	96
8.4.3 Experiment č. 3	99
8.5 Výsledky učení žáků v oblasti kooperace	108
8.6 Závěr II. části	110
<b>9. Závěr</b>	112
<b>10. Použitá literatura</b>	114
<b>11. Přílohy</b>	117

---

---

## ÚVOD

---

---

Tématem diplomové práce je kooperativní učení. Kooperativní učení jsem zvolila proto, že mě zaujala odlišnost této metody od klasického individuálního přístupu dítěte k učení. A také proto, že si myslím, že tato metoda je důležitou součástí vzdělávání dětí, poněvadž umění spolupracovat je v dnešním světě nezbytnou dovedností každého člověka.

Cílem práce je porozumět systému kooperativního učení, naučit se kooperovat v praxi, zjistit, zda toto učení zkvalitňuje učební procesy žáků, a také, jaké jsou možnosti využití kooperativního učení ve výuce. Všechny tyto cíle směřují k jednomu společnému cíli. Pokud budou cíle naplněny, bude naplněn i cíl hlavní – zautomatizování celého systému kooperativního učení pro možnost zapojení metody do budoucího učitelského povolání.

Teoretická část práce bude zaměřena nejen na teorii kooperativního učení, ale také na to, jaké má kooperativní učení uplatnění v českém školství a zda dokáže naplňovat základní cíle vzdělávání. Vzhledem k mému zaměření na první stupeň základního vzdělávání se bude celá práce ubírat směrem k využití kooperativního učení v této fázi vzdělávání.

V praktické části se pokusím prozkoumat oblast „Vliv kooperace na procesy vyučování a výsledky učení žáků.“, abych si ověřila, zda je kooperativní učení skutečně efektivním nástrojem výuky. Praktická část bude realizována ve dvou rovinách. Pro první rovinu využiji metody pedagogického výzkumu – pozorování a dotazování, abych v praxi zjistila možnosti kooperativního učení ve výuce. Druhá rovina bude rovinou mé vlastní praxe, během které se pokusím naučit vést kooperativní výuku a také sledovat a hodnotit výsledky učení žáků.

---

---

## **1. PROMĚNY PRIMÁRNÍHO ŠKOLSTVÍ**

---

---

Po roce 1989 se v českém školství začaly objevovat pojmy inovace ve vzdělávání a inovativní škola. Inovace je označení pro nové pedagogické koncepce a praktická opatření, která se realizují ve dvou oblastech. Jednou z oblastí je obsah vzdělávání. Zde se jedná o nestandardní vyučovací předměty, inovace obsahu v tradičních předmětech vyučování, integrace obsahu vzdělávání a inovace ve způsobu zprostředkování vzdělávacích obsahů. Druhá oblast se týká organizace vzdělávacího procesu, kde nalezneme netradiční metody výuky, netradiční způsoby komunikace mezi partnery vzdělávání a mnohé jiné typy psychosociálního klimatu ve školních třídách a školách.

Základním kamenem celého systému je tedy odpoutání se od tradičních vyučovacích metod a přechod k aktivnímu učení.

V tradičním vyučování je centrem dění učitel. Učitel, který přebírá většinu aktivit ve třídě, což vede k pasivitě žáků. Žák tak zůstává v pozadí, v roli pozorovatele a pasivního účastníka vyučovacího procesu.

Aktivní učení je charakteristické svým zaměřením se na žáka. Každý jedinec je plně zapojen do vyučovacího procesu. Žák se stává centrem veškerého dění, aktivně se podílí na fázích svého vzdělávání, je spolutvůrcem průběhu a obsahu výuky, podílí se na hodnocení a sebehodnocení práce.

Aktivní učení nabízí procesy a postupy, díky kterým žák s aktivním přičiněním přijímá informace, které zpracovává a začleňuje do systému svých dovedností, znalostí, postojů, a na jejichž základě si utváří své vlastní úsudky.

### **1.1 ZÁKLADNÍ ŠKOLY V ČR**

V České republice nabízejí základní vzdělávání školy standardní, alternativní, ale také celá řada škol, které rozvíjí principy alternativní pedagogiky zcela podle vlastních představ a místních podmínek.



Standardní školy jsou takové, které reprezentují nějaký standard – předepsaný vzor. Ve vztahu k tomu lze školy, které se od tohoto vzoru liší, charakterizovat jako školy nestandardní, tedy alternativní.

Zřizovatelem standardních škol jsou orgány státní správy, jedná se o školy státní. Alternativní školy jsou většinou školy soukromé nebo církevní.

Alternativní školy se liší od standardních tím, že mají jinou organizaci výuky, a používají pro vyučování své vlastní metody. Pojem „alternativní škola“ se často uvádí jako synonymum k termínům svobodná škola, netradiční škola, nezávislá škola, otevřená škola atp. Alternativní školy vznikaly z důvodu, že se lidé neustále snažili měnit a zdokonalovat to, co již bylo vytvořeno. Tyto školy lze rozdělit na tři hlavní skupiny (Průcha, 2001, s. 37):

1. klasické reformní školy
2. církevní (konfesní) školy
3. moderní alternativní školy

Klasické reformní školy jsou významnou skupinou všech typů alternativních škol. Vznikaly v různých zemích pod vlivem reformních hnutí od počátku 20. století, zvláště pak v jeho 20. a 30. letech, díky pedagogickým myslitelům a jejich teoriím. Mezi takové školy patří školy waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské a daltonské. Klasické reformní školy se striktně drží své jasně vymezené koncepce a ustálených zkušeností.

Církevní (konfesní) školy nejsou v českých publikacích uváděny jako školy alternativní, ale bezpochyby do této skupiny patří. Alternativní specifičnost těchto škol vyplývá především z těchto významných oblastí (Průcha, 2001):

- První oblastí jsou obsahy a cíle vzdělávání. Církevní školy zavádějí do vyučování takové předměty, které ve standardních školách nenajdeme. Jedná se například o náboženství a latinu.
- Druhá oblast se vztahuje k ideologickým principům výchovné činnosti, jedná se o principy křesťanství, křesťanské etiky a kulturní tradice, křesťanského životního postoje (Židovská základní škola naplňuje ideologii své konfese).

- Některé církevní školy se zaměřují na přípravu studentů pro profese, které nejsou pokryty standardními školami. Jedná se například o charitativní, náboženskou činnost v sociálních ústavech a zařízeních.

Moderní alternativní školy jsou školy vznikající díky snahám rodičů a učitelů, kteří jsou nespokojeni s charakterem vzdělávání dětí ve standardních školách. Jedná se tedy o všechny současné typy alternativních škol, které nejsou zřizovány církví a nejsou přímo odvozovány z reformní pedagogiky. Moderní alternativní školy se liší od klasických reformních škol tím, že jsou dynamické, méně dogmatické a více flexibilní. Mezi nejvýznamnější moderní alternativní školy v ČR patří tyto (Svobodová; Jůva, 1996; Svobodová, 2003 viz Průcha, 2001):

- Projekt Zdravá škola (Škola podporující zdraví)
- Otevřená škola, otevřené vyučování
- Projekt Začít spolu
- ITV – Integrovaná tematická výuka
- Projekt „Dokážu to?“
- Projektové vyučování
- Kooperativní učení, vyučování, škola
- Vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)
- Komunitní škola a vzdělávání

Uvedme si nyní tabulku, kterou vypracoval K. Rýdl (1999a) a ve své knize ji uvádí J. Průcha (Průcha, 2001, s. 32). Tabulka ukazuje na základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním.

<b>Tradiční forma</b>	<b>Alternativní forma</b>
Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne.	Rozvrh a organizace dne vycházejí ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb.
Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.	Učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda.
Žák plní uložené úkoly dle zadání.	Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu

	zadaných úkolů.
Důraz na pamětní učení a vnější motivaci.	Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.	Důraz na spolupráci ve skupinách.
Vzdělávání je omezeno prostorem třídy.	Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu.
Menší důraz je kladen na tvořivost	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativu žáků a učitelů.

V současné době nelze říci, že tradiční forma = škola standardní. Školy standardní z tradiční formy vycházejí, avšak vlastnosti alternativních škol se shodují s tím, o co v současnosti usiluje převážná většina standardních škol. Obecně se jedná se o komplexní rozvoj osobnosti dítěte, výchovu pro život a další. Rozdíl je však v jejich funkci, v tom, jak pracují a za jakým účelem vznikaly.

Standardní školy získaly od 1. ledna 2005, kdy vstoupil v platnost nový školský zákon č. 561/2004 Sb., větší autonomii. I proto se začíná objevovat čím dál více škol, které zařazují do své výuky alternativní a inovativní metody, a přecházejí tak od tradičního modelu k aktivnímu vyučování.

## 1.2 UČITEL REFORMÁTOR

Učitelé na standardních základních školách většinou dostávají prostor, aby pojali vyučovací proces tak, jak se jim samotným zdá účinný. Stát vymezí určité mantinely, tedy cíle, obsah, finance atd., ale v konečném důsledku záleží na učiteli, zda se chce stát reformátorem a školu proměnit. Reforma bude mít největší šanci tam, kde ji chce a může provést právě sám učitel.

Učitelé, kteří chtějí učit moderním způsobem, však musí v této oblasti získat určité vzdělání a měli by tomuto způsobu zcela porozumět.

Budoucí učitelé dostávají na vysokých školách pedagogických velkou nabídku inovativních programů a alternativních škol. Seznamují se s jejich základními principy a zjišťují, co je zajímavé a na co by se chtěli v budoucnu zaměřit. V některé z těchto oblastí mohou získat odborné a kvalitní vzdělání.

Pro učitele, kteří jsou v praxi již delší dobu, existuje v dnešní době možnost projít různými školeními, přípravnými kurzy nebo semináři, které jim zajistí dostatek informací i praktických zkušeností a rad ze zvolené inovativní oblasti. Dalším pomocníkem může být velké množství literatury, ve které je již téměř dokonale popsáno, o co jde a jak s různou alternativou pracovat. Některé publikace dokonce nabízejí návrhy hotových vyučovacích lekcí.

Shrňme si tedy tuto kapitolu: „Práce učitele 21. století a to, jak bude naplňovat základní cíle a obsahy vzdělávání, záleží na něm samotném. Může si zvolit, zda bude pracovat v alternativní, nebo standardní škole. V alternativní škole musí akceptovat její filozofii a řídit se jí. Ve standardní škole má možnost volit si postupy a metody výuky sám.“

### **1.3 INOVACE VE STANDARDNÍ ŠKOLE**

V předchozích kapitolách jsem se zabývala systémem českého školství. Vše, co bude dále popsáno v této práci, bude zaměřeno na školy standardní.

Mezi inovace, které prohlubují působení vyučovacího procesu na žáka, patří podle pedagogických teorií a praxí kooperativní učení. Jedná se o inovativní metodu, která se v českých školách začala objevovat ve 21. století.

Kooperativní učení jednoznačně ruší tradiční model, známé frontální vyučování: učitel před tabulí, žáci proti němu v lavicích. Neprobíhá tedy interakce mezi učitelem a žákem, ale její těžiště se posouvá dovnitř skupiny, mezi samotné žáky. Ve skupině probíhá mezi žáky složité vytváření sociálních vztahů, učitel pracuje při vyučování nikoliv s žákem samotným, ale s žákem, který je do těchto vztahů začleněn. Kooperace se tak stává velmi důležitou složkou vyučovacího procesu, na níž jsou postaveny a odvíjejí se od ní další možnosti pojetí výuky.

Co je to kooperativní učení? Jak toto učení naplňuje základní cíle vzdělávání? Jaké jsou další možnosti výuky, které se odvíjejí od kooperativního učení? Na všechny tyto otázky se budu snažit odpovědět v následujícím textu.

---

---

## **2. POJETÍ A CÍLE ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ**

---

---

### **2.1 POJETÍ ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ**

Základní vzdělávání je jedinou etapou vzdělávání, kterou musí povinně absolvovat celá populace dětí. Základní vzdělávání obsahuje dva organizačně a didakticky navazující stupně a je pokračováním předškolního vzdělávání a rodičovské výchovy. Tato práce se bude zabývat převážně stupněm prvním.

Pojetí vzdělávání na 1. stupni ZŠ je uzpůsobeno tak, aby zajistilo žákům při přechodu z předškolního vzdělávání a rodinné péče snadnější vstup do pravidelného, povinného a systematického vzdělávání. Je založeno na rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a možností každého žáka, tzn. i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Svým činnostním a praktickým charakterem a používáním odpovídajících metod motivuje vzdělávání žáky k dalšímu učení, vede je k aktivitě a k poznání, že je možné hledat a nalézat vhodnou cestu k řešení problémů.

Základem vzdělávání je vytvořit podnětné a tvůrčí školní prostředí, které zajistí, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené k individuálním potřebám vyvíjelo v souladu s jeho vlastními předpoklady pro vzdělávání. Toto prostředí by mělo poskytovat povzbuzení, ochranu a podporu žákům méně nadaným a nejslabším a naopak stimulovat nejschopnější žáky. Vytvoření přátelské a vstřícné atmosféry bude žáky vybízet ke studiu, poskytovat jim prostor a čas k aktivnímu učení a rozvíjení osobnosti. Hodnocení výkonů a výsledků musí být postaveno na posuzování individuálních změn každého žáka. Každý žák musí mít možnost zažívat úspěch, ale také nebát se chyb a umět s nimi pracovat. (Rámcový vzdělávací program pro ZV, 2005)

V průběhu základního vzdělávání žáci získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní nadále se vzdělávat a pokračovat ve studiu, orientovat se v reálném světě a podílet se na životě společnosti.

## 2.2 CÍLE ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Základní vzdělávání má za úkol pomoci žákům utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout základ všeobecného vzdělání, které se orientuje na situace vycházející ze života a na praktické jednání.

### **Usiluje se o naplňování těchto cílů:**

(Rámcový vzdělávací program pro ZV, 2005, s. 12, 13)

- umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní pocity v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

## 2.3 KLÍČOVÉ KOMPETENCE

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází u hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“

(Rámcový vzdělávací program pro ZV, 2005, s. 14)

Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základní školy, není ukončená. Získávání klíčových kompetencí je dlouhodobý a složitý proces, který vychází z předškolního vzdělávání, pokračuje přes základní a střední vzdělávání a postupně se dotváří v průběhu života. Základní škola si tedy předkládá za svůj cíl vybavit žáky souborem klíčových kompetencí na takové úrovni, která je pro ně dosažitelná a bude sloužit jako základ pro další vzdělávání, vstup do života a uplatnění se ve společnosti.

K utváření klíčových kompetencí musí směřovat veškerý vzdělávací obsah, aktivity i činnosti, které ve škole probíhají, protože je lze získat jen jako výsledek celého procesu.

Klíčových kompetencí je šest. Patří sem: **kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.**

V Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) jsou jednotlivé kompetence upřesněny, jedná se o kompetence, které má žák zvládnout během celého procesu základního vzdělávání, což znamená během obou školních stupňů.

## 2.4 KOOPERATIVNÍ UČENÍ A RVP ZV

Při kooperativním učení se vytváří prostor pro všechny žáky. Jak pro žáky nadané, tak i pro žáky prospěchově slabší, např. s LMD nebo různými poruchami jako jsou: dyslexie, dysgrafie, dysortografie či dyskalkulie. Prostor dostávají také děti, které jsou zvyklé pracovat pomalejším tempem či děti po nemoci. Je zde uplatňováno více volnosti a samostatnosti. Děti se učí spolupracovat, jsou vedeny k pohybu a také k prožívání radosti z práce. Díky tomu vládne ve třídě příjemná atmosféra.

Děti se učí naslouchat a pomáhat jeden druhému, být tolerantní, ohleduplní, neposmívat se méně úspěšným. Žáci se učí spravedlivě hodnotit sebe i své spolužáky, vyjádřit svůj názor, nebát se požádat o radu a být ochotní jiným radu či pomoc poskytnout. Děti chodí do školy, kde probíhá kooperativní učení, rády, protože zde mají prostor **se realizovat**. John Holt ve své knize *Jak se děti učí*, říká, že zvláště malé děti mají odpor k poučování, protože pro ně znamená sdělení typu: „Nejsi dost šikovný a chytrý, abys to zvládl sám, potřebuješ pomoc.“ Není to pravda, zvládnou to samy, a pokud ne, o radu požádají. Podle toho lze soudit, že děti jsou spokojené s tímto stylem vyučování, protože při něm mohou přijít na řešení úkolu samy (rozvíjí se zde vnitřní motivace), za pomoci svých kamarádů a bez poučování dospělého, tedy učitele.

Kooperativní učení pomáhá naplňovat cíle základního vzdělávání dle RVP ZV. Uveďme si nyní znovu výčet všech cílů a zaměřme se na ty, které mohou být naplňovány prostřednictvím kooperativního učení.

### Cíle základního vzdělávání a kooperativní učení

- **umožnit žákům osvojit si strategii učení** a motivovat je pro celoživotní učení  
*Jednou ze strategií učení je kooperace = spolupráce, která je nezbytná pro fungování jedince v moderní společnosti.*
- **podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů**

*Podle Jarmily Skalkové (1995, s. 46) je kooperativní učení obvykle spojováno s problémovým vyučováním. „Problémové pojetí totiž často vyvolává potřebu vyměnit si názory, hledat společné řešení.“*



- **vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci**

*Základem komunikace je diskuse, jejíž podstatou je dialog. Diskuse nad problémem, formulace a kladení otázek a organizace práce je podstatou přirozené komunikace, která probíhá tváří v tvář uvnitř kooperující skupiny.*

- **rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých**

*Kooperativní učení tento cíl naplňuje. Kooperace = spolupráce. Pozitivní vzájemná závislost jako základní princip kooperativního učení vede žáky k pozitivnímu propojení, tzn. k přijetí skutečnosti, že „tvůj úspěch je i můj úspěchem“.*

- **připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti**

*Kooperativní učení vede žáky k individuální odpovědnosti za svou práci. Práce skupiny je závislá na každém jejím členovi, který k ní přispívá. Každý člen přispívá svobodně bez donucení.*

- **vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní pocity v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě**

*Spolupráce je založena na komunikaci. Kooperativní učení přispívá k tomu, že se žáci naučí mezi sebou přirozeně komunikovat, a tudíž se klima sociální skupiny = školní třídy promění v příznivé a bezpečné. V takové atmosféře se u žáků budou projevovat pozitivní pocity v chování i jednání k ostatním lidem.*

- **učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný**

*Sociální zdraví se přirozeně rozvíjí během spolupráce. Žák patří do určité skupiny, v této skupině přijímá různé sociální role, učí se respektu, úctě a pomoci druhým. Pokud se žáci zajímají o učení druhých, zajímají se i o jejich osobu, což podporuje též psychické zdraví dítěte.*

- **vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi**

*Školní třída je sociální skupina, ve které se scházejí žáci se svými specifickými vlastnostmi. Kooperativní učení vede žáky ke spolupráci a vytváření sociálních*

*vazeb mezi žáky bez rozdílu, k pochopení principu, že určitá věc se dá zvládnout pouze za předpokladu pomoci od někoho dalšího.*

- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

*Cíl se týká individuální osobnosti.*

Nyní se podíváme, jak kooperativní učení naplňuje jednotlivé klíčové kompetence, které jsou nezbytnou součástí celého vzdělávacího procesu.

(Pašková, 2007, s. 3)

## **KOMPETENCE K UČENÍ:**

Práce žáků ve skupině:

- posiluje pozitivní vztah k učení
- podporuje tvořivost
- učí žáky plánovat, organizovat a vyhodnocovat jejich činnosti
- klade důraz na čtení s porozuměním, práci s textem
- učí žáky vyhledávat, zpracovávat a používat potřebné informace v literatuře i na internetu
- navozuje situace, v nichž má žák radost z učení
- učí práci s chybou, rozvíjí sebehodnocení žáků
- učí trpělivosti

## **KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMU:**

Práce žáků ve skupině:

- učí žáky nebát se problémů a prakticky je řešit
- učí žáky algoritmu řešení problémů
- umožňuje různé přijatelné způsoby řešení problémů

- podporuje samostatnost, tvořivost a logické myšlení, ale současně i týmovou spolupráci při řešení problémů
- předpokládá takové úkoly, jejichž řešení vyžaduje znalosti z více oborů lidské činnosti
- učí žáky dokázat si obhájit své řešení

## **KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ:**

Práce žáků ve skupině:

- rozvíjí komunikační dovednosti žáků v mateřském jazyce
- podporuje kritiku a sebekritiku
- učí žáky prezentovat své názory a myšlenky
- podporuje přátelskou komunikaci mezi žáky
- vyžaduje dodržování určitých pravidel, umožňuje žákům podílet se na sestavování těchto pravidel
- učí žáky naslouchat druhým, jako nezbytný prvek účinné mezilidské komunikace

## **KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ:**

Práce žáků ve skupině:

- učí žáky pracovat v týmech, vnímat vzájemné odlišnosti
- rozvíjí schopnost žáků zastávat v týmu různé role
- učí žáky kriticky hodnotit práci týmu, svoji práci v týmu i práci ostatních členů týmu
- podporuje vzájemnou pomoc žáků, vytváří situace, kdy se žáci vzájemně potřebují
- upevňuje v žácích vědomí, že ve spolupráci lze lépe naplňovat osobní i společné cíle
- podporuje integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

## **KOMPETENCE OBČANSKÉ:**

Práce žáků ve skupině:

- učí žáky kamarádskému chování a poskytnutí požadované pomoci
- vede žáky k sebeúctě a úctě k druhým lidem

## **KOMPETENCE PRACOVNÍ:**

Práce žáků ve skupině:

- vytváří ve výuce podnětné a tvořivé pracovní prostředí, mění se pracovní podmínky, žáci jsou vedeni k adaptaci na nové pracovní podmínky
- pochvalou za odvedenou práci jsou žáci vedeni k pozitivnímu vztahu k práci
- žáci jsou důsledně vedeni k dodržování vymezených pravidel, k ochraně zdraví a plnění svých povinností

---

---

## 3. KOOPERATIVNÍ UČENÍ

---

---

Vraťme se k úplnému začátku. V této kapitole se podrobně zaměřím na základní informace o kooperativním učení - co je to kooperativní učení, kde se vzalo, na jakých principech je postaveno, co nabízí a jak se s ním pracuje.

Kapitola je zpracována tak, aby nabídla čtenáři, který o kooperativním učení nikdy neslyšel, přehled o tomto tématu jak v rovině teoretické, tak v rovině praktické. Cílem práce je, aby byl čtenář – učitel alespoň částečně připraven začít pracovat s kooperativním učním. Aby pochopil, že kooperativní výuka nerovná se skupinová práce.

Pro správné a efektivní kooperativní učení je třeba porozumět celému systému, jak toho dosáhnout. Důležité je nejen správně plánovat, ale také řídit a hodnotit.

### 3.1 CO JE TO KOOPERATIVNÍ UČENÍ

- **kdy a kde se objevuje**
- **co znamená**
- **které vědní disciplíny se termínem kooperace zabývají**
- **kooperace ve společenských podmínkách**
- **kooperace v pedagogice**

Od počátku 90. let 20. století se v českých podmínkách stává kooperativní učení součástí inovativního hnutí. Je zakotveno hluboko v pedagogických a didaktických tendencích.

Ve 20. století se objevovalo kooperativní vyučování v zahraničí např. v USA, Velké Británii, Austrálii atd., v naší škole pouze výjimečně. Do českých škol začala kooperativní strategie pronikat až ve 21. století. Nyní se používá jako inovace vyučování ve většině českých škol.

Ani toto učení se neobešlo bez problémů. Ve druhé polovině 20. století se vyskytly rozpory mezi teorií a praktickým uplatněním. Naštěstí určité studie prokázaly, že systém kooperativního učení a jeho strategie jsou velmi efektivní pro vzdělávání.

Systém se orientuje v souladu s kognitivními (poznávacími) procesy. Dále se také orientuje na rozvoj hodnot. Rozvíjí se schopnost péče o druhé, respekt k individualitě, rozvoj vlastní osobnosti a také sociální dovednosti.

Podle Hany Kasíkové (2001) je kooperativní model vyučování uspořádání, ve kterém se učitelé se svými žáky mohou opřít o zkušenosti s jinými, blízkými přístupy, především se skupinovým vyučováním. K účinnosti skupinového vyučování je třeba, aby si žáci uvědomili a překonali některé problémy, založené na sociálních vztazích.

„Kooperativní učení je učení lišící se od individuálního tím, že je postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si a pomáhat, sladovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do celku, hodnotit přínos jednotlivých členů atd.“ (Průcha; Walterová; Mareš, 2003, s. 107)

Hlavním rysem kooperativního vyučování je tedy – kooperace = spolupráce. Kooperace z latinského cooperare = spolupracovat. Kooperace je složitý společenský jev, který se nachází ve středu zájmu mnoha vědních disciplín – sociologie, politologie, historie, ekonomických a právních věd.

Největší zájem o výzkum kooperace má etika a sociální etika, což jsou vědy, které řeší vzájemné vztahy mezi jedinci a skupinami, kde tyto vztahy nejsou upraveny žádnými předpisy ani pravidly.

Výlučně lidskou kooperativní činností se zabývá etologie, sociobiologie, genetika a ekologie.

Kooperace je společná činnost uvnitř skupiny i navenek, jejíž hlavní podmínkou je přijímání společných cílů.

Studium kooperace se člení podle různých předpokladů – např. podle počtu osob, které se spolupráce účastní, podle velikosti kooperujících skupin, podle cílů kooperace.

## **Vývojové stupně kooperace podle Nissbeta 1968 (viz Kasíková, 2001):**

### **1. Automaticky probíhající kooperace**

Ke kooperaci dochází bez zřetelného uvědomování si kooperativního charakteru dané činnosti. Jsou to situace, kdy je kooperace diktována životně důležitými procesy (situace ohrožení, objevení se společného nepřítele apod.).

### **2. Kooperace diktována tradicí**

Je to tradiční forma kooperace v rodině.

### **3. Smluvně vázaná kooperace**

Převažuje nad tradiční formou. Základním znakem je ochota účastníků vstupovat do kooperace z vlastní vůle, důraz je zde kladen na formální stránku – smlouvu (přesné určení, čeho se kooperace týká, co se od koho požaduje, jaké jsou možnosti vystoupení z daného vztahu).

### **4. Centrálně řízená kooperace**

Je zde velké společenství lidí s určitou mírou kooperace (řízení školských organizací, řízení armády atp.).

### **5. Spontánní kooperace**

Dobrovolná kooperace, založená na vlastní vůli – nejpřirozenější forma kooperace. Probíhá, aniž by byla diktována tradicí, vázaná smlouvou, či centrálně řízená. Setkáváme se s ní u kořene dobrých vztahů mezi lidmi (v rodině, manželství, mezi přáteli, sousedy atd.). Tato forma je předmětem zájmu sociální psychologie.

Kooperace je jev, bez kterého nemůže správně existovat moderní společnost ani jedinec uvnitř této společnosti. Je to jev, který souvisí s problémy sociálních procesů výchovy a vzdělávání a vztahuje se k otázkám, které si kladou pedagogické vědy.

Podívejme se na témata, která se nacházejí v kontextu s uplatněním kooperace při formování jedince ve společenských podmínkách.

### **Téma plurality**

Pluralita je u kooperativního učení vyjádřena v otázce uspořádání sociálních vztahů ve vyučování.

Jedná se o pluralitu skupin se specifickým uspořádáním v celku vyučování - v rámci, uvnitř těchto skupin, dále také o pluralitu osobnostních přístupů (kognitivních a efektivních) učících se jedinců k tématu či problému.

### **Téma individuality a jedinečnosti**

Člověk vyžaduje respektování jedinečnosti a zároveň touží po komunikaci, lidském kontaktu a sdružování se ve společenstvích, ve kterých mu nehrozí, že se stane anonymním.

Proto je téma jedinečnosti spojeno s mnohostí (pluralitou), tedy možností vyjádření této individuality v rámci společenství jedinců.

Společenské vědy, které jsou zde zmíněné, ukazují pedagogice na kooperaci jako na kategorii, která je podstatná pro řešení základních otázek výchovy a vzdělávání. Model kooperativního učení, tedy podoba vyučování, v níž je kooperace centrálním rysem učení, přináší poznání o lidském učení v sociální situaci a formuje sociální vztahy pro-kooperativním způsobem. Může být také jedním z podstatných zdrojů obměny vyučování.



## 3.2 MODEL KOOPERATIVNÍHO UČENÍ

### 3.2.1 Teoretická a praktická hlediska kooperativního učení

- *Teoretická hlediska*

Kooperativní učení je interpretováno v různých rovinách. Hana Kasíková (2001) uvádí ve své knize tyto interpretace: Podle Y. Bertranda jako teorie vzdělávání. S. Kagan, R. Slavin a R. a D. Johnsonovi zase pojmají kooperativní učení jako uspořádání sociálních vztahů v učebních situacích. Pro F. Murraye je to soubor vyučovacích a učebních strategií a praktik. Existuje spousta dalších pojetí, ale ať už jsou tato pojetí jakákoliv, podstata kooperativního učení je formulována vždy shodně. **Jedná se o systém založený na principech kooperace při učení v malých skupinách. Kooperace je cílem tohoto systému, avšak ne prioritním. Základním cílem je intelektuální a osobnostně sociální rozvoj.** (Kasíková, 2001, s. 62)

Systém kooperativního učení je v současné době zpracován pro podmínky vyučování ve formě teoretických východisek, základních didaktických principů a ve formě reálné praxe – v podobě vysvětlujících návodů a doporučení pro činnosti učitelů a žáků.

Model kooperativního učení je založen na dlouhodobých výzkumech kooperace ve vztahu k učení. Autoři D. Johnson a R. Johnson, kteří se zabývají již několik desítek let výzkumem kooperativního učení, stanovili 3 základní teoreticko-výzkumné přístupy.

**Základní teoreticko-výzkumné přístupy** (R. a D. Johnsonovi, 1994 viz Kasíková, 2001, s. 63):

1. teorie sociální vzájemné závislosti
2. teorie kognitivně-vývojová
3. teorie behaviorální

Tyto teorie se v mnohém prolínají a doplňují, ale obsahují také některé rozdíly dané různými akcenty při zkoumání problematiky.

Teorie sociální vzájemné závislosti se dostává do rozporu s behaviorální teorií i s teorií kognitivní.

**Teorie sociální vzájemné závislosti** předpokládá, že kooperativní úsilí je založeno na vnitřní motivaci založené interpersonálními faktory při práci pospolu a při odhodlání dosáhnout významného cíle. **Behaviorální teorie** naopak zdůrazňuje, že vliv na skupinové posílení mají vnější skupinové odměny (= vnější motivace).

**Teorie sociální vzájemné závislosti** je postavena na vztažných pojmech, které pracují s tím, co se děje mezi jedinci = kooperace je něco, co se děje mezi jedinci, nikoliv v nich. Oproti tomu **kognitivní teorie** se zaměřuje na to, co se děje uvnitř jedinců.

#### ▪ *Praktická hlediska*

Výzkum kooperativního učení je dlouhodobý, až v posledních pětadvaceti letech se objevily důkazy o jeho efektivním fungování. Hana Kasíková (2001) odkazuje ve své knize na bratry R. a D. Johnsonovi (1989), kteří konstatují, že základní výzkumnou otázkou tohoto období není to, zda kooperovat při učení, ale otázka hlubšího zkoumání podmínek efektivit kooperativního učení.

Zkoumání kooperace při učení bylo prováděno teoretickými i aplikovanými výzkumy. Tyto výzkumy jsou orientovány na všechny školské stupně, méně je zatím prozkoumán stupeň vysokoškolský. Výzkumy jsou rozděleny do čtyř oblastí. (Johnson; Johnson, 1989 viz Kasíková, 2001)

#### **A) Výkon a výsledky v oblasti poznávací**

Bylo zjištěno, že kooperace podporuje vyšší produktivitu a výkon na rozdíl od kompetitivního nebo individuálního přístupu.

Kooperativní učení ukazuje vyšší efektivitu v oblastech pamětního učení, kvality myšlenkových strategií, vyšší míru metakognitivních strategií, zapojení kreativních schopností při řešení úkolu a učebního transferu.

#### **B) Motivační procesy**

Bylo zjištěno, že u žáků, kteří se často učí v kooperativních situacích, vzrůstá zájem o učení, vyučovací předmět, o školu a zlepšují se vztahy k učitelům. Zvyšuje se

zvědavost v poznávání a objevování se stále větším zájmem o výkon. Z toho jasně vyplývá, že kooperativním učením se v žácích probouzí vnitřní motivace a vyšší očekávání úspěchu.

### **C) Kvalita interpersonálních vztahů**

Bylo zjištěno, že interakce v kooperativních situacích vede k přímé a časté komunikaci. Interakce dále vede k realistickým pohledům jednoho žáka na druhého, k vyšší sebedůvěře a k očekávání pozitivní a produktivní interakce.

Kooperativní učení je základem pro sociální rozvoj jedince a pro účinnou prosociální výchovu.

Velmi pozitivním zjištěním u škol, které zavedly kooperativní výuku, je, že to jsou školy s příjemným klimatem a s omezením negativních jevů jako je šikana, drogy, alkohol, kriminalita a zlepšením vztahů v multietnickém prostředí.

### **D) Psychické zdraví**

Bylo zjištěno, že kooperativní učení podporuje psychické zdraví dětí a dospívajících. Pokud se žáci zajímají o učení druhého, potom se zajímají o celou jeho osobnost. Blízké vztahy jsou prevencí proti neuroticismu, redukuje distres a jsou podmínkou zvládnutí životních stresových situací.

Zaměření na kooperativní učení v českém empirickém výzkumu, na rozdíl od rozsáhlých výzkumů v zahraničí, nemáme. Základní otázkou by nebylo, zda kooperativní učení funguje, ale za jakých podmínek v realitě české školy by bylo účinné, nebo v jakém poměru s jiným uspořádáním sociálních vztahů ve vyučování kooperaci používat.

### **3.2.2 Kooperace a kompetice**

V 90. letech se v naší literatuře o vyučování začal objevovat termín kooperace a soutěž v určitých vztazích. Velmi často je zde zobrazován pojem soutěživého (kompetitivního) vyučování bez hlubší interpretace pojmu.

Podle teorie M. Deutsche (viz Kasíková, 2001) jsou vymezeny tři možnosti, do kterých se lidé z hlediska sociálních vztahů dostávají v situacích, kdy plní nějaké úkoly. **Tyto možnosti jsou dány charakterem sociálních vztahů vzhledem k cíli situace.**

1. Daná závislost neexistuje. Neexistuje vztah mezi zacílením účastníků situace. Jedinec dosahuje svého cíle bez ohledu na to, zda svých cílů dosahují i ostatní. Pokud jedinec dosáhne svého cíle, neovlivní ostatní při jejich dosahování cíle. Tento typ je nazván **individuální sociální situací** (nezávislostí).

2. Závislost existuje. Zde jsou zahrnuty dva případy.

A) Cíle jednotlivců jsou tak propojené, že existuje pozitivní vztah mezi jejich dosažením. Jedinec může dosáhnout svého cíle pouze v případě, když i ostatní účastníci situace mohou dosáhnout svého cíle. Jedinec zde usiluje o výsledek, který je prospěšný pro všechny členy kooperativního spojení. Tento typ je nazván **pozitivní vzájemná závislost** (kooperace).

B) Cíle jedinců jsou spojené tak, že zde existuje negativní vztah mezi jejich dosahováním. Jedinec může dosáhnout svého cíle pouze v případě, že ostatní účastníci situace svých cílů nedosáhnou. Jedinec usiluje o výsledek, který je prospěšný pouze pro něho, na újmu ostatních účastníků, se kterými je kompetitivně spojen. Tento typ je nazván **negativní vzájemná závislost** (kompetice).

Podstatná otázka pro současnou školu je, **v jakém poměru má být zastoupena kooperace a kompetice ve vyučování.** Autoři, kteří zkoumají tuto problematiku, upozorňují, že vyučovací systém stále více podléhá společenskému klimatu, přičemž v západních kulturách je kompetice často vnímána jako přirozená a nutná složka vyučování.

Kompetice ve vyučování znamená soutěž. Podle výzkumů, které se zabývaly vztahem kompetice a motivace, je zřejmé, že kompetice podporuje složku vnější motivace a snižuje tak motivaci vnitřní. Motivace je založena na výhře a úspěchu na účet druhých. V kompetici jedinec přikládá větší význam výhře než dobrému zvládnutí úkolu. Kompetitivní uspořádání může mít negativní účinky a to z hlediska hodnocení sebe ve vztahu k druhým, povyšování se. Pohled na vlastní schopnosti pouze na úrovni

výhry nebo prohry. Časté prohry mohou vést ke snižování sebedůvěry a vyhýbání se úkolům, ve kterých není zaručen úspěch.

### **Stanoviska k zahrnutí kompetitivní struktury do vyučování:**

1. Úplné odmítnutí – založeno na studiích, které ukazují, že kompetice způsobuje úzkost, sobectví, sebepochybnosti, nevhodnou komunikaci, agresi, špatné vztahy a nižší produktivitu činnosti.

2. Možnost kompetice ve vyučování – zde je zároveň zdůrazněno, že se ve výuce objeví jen málo podmínek, kdy je vhodné zařadit tuto strukturu, jen zřídka podporuje výkon a pouze za specifických podmínek usnadní dosažení stanovených cílů.

Důležité je také zmínit meziskupinovou soutěž, která je začleňována do kooperativního učení. Dochází zde k integraci kompetitivních a kooperativních struktur. Meziskupinová soutěž je považována za konstruktivnější než interpersonální kompetice. Skupiny přijímají výhru a prohru mnohem lépe než samostatní jedinci.

### **3.2.3 Principy kooperativního učení**

#### ***3.2.3.1 Základní podmínky pro účinné kooperativní učení***

Principy kooperativního učení byly stanoveny na základě teoretických i praktických výzkumů. Interakce roviny teorie a praxe je považována za zdroj, který obohacuje kooperativní učení a vede k řešení otázek vztahujících se k jeho účinnosti.

Efekty provázející skupinovou práci a limitující kooperativní učení jsou jednou z otázek k řešení. Jedná se zde například o:

**„free rider efekt“** = znamená, že slabší jedinci dobrovolně přenechávají plnění úkolu na silnějším jedincích skupiny

**„sucker efekt“** = zde to funguje naopak, schopnější jedinec vynakládá méně úsilí, aby se do práce mohli zapojit i méně schopní jedinci a on nemusel udělat práci za ně

**„rich-get richer efekt“** = zde velmi schopní jedinci převezmou vedoucí role způsobem, který jim přinese prospěch = např. prezentují práci za celou skupinu. Ostatní jedinci se tak stávají bezmocnými, skupinové úsilí se stává dysfunkčním, což vede k oslabení skupinových výsledků.

Výzkumy vedly k **zaměření se na faktory, které ovlivňují účinnost kooperativního učení**. Bylo zjištěno, že kooperativní uspořádání může být úspěšnější než kompetitivní a individualistické pouze za určitých podmínek.

**Tyto podmínky jsou** (Kasíková, 2001, s. 79 - 83):

1. Přesně vnímaná pozitivní vzájemná závislost, která podporuje osobní odpovědnost za dosažení skupinových cílů.
2. Velký rozsah podporující interakce (interakce tváří v tvář).
3. Časté užití důležitých interpersonálních dovedností a dovedností pro činnost v malé skupině s častou a pravidelnou analýzou, hodnocením skupinových procesů, zvažování jejich fungování pro zlepšení skupinové efektivity v příštích úkolech.

### **1) Pozitivní vzájemná závislost (PVZ)**

Je to uvědomění jedince, že jeho úspěch závisí na úspěchu druhých = uspěje, pokud uspějí druzí.

PVZ zaujímá hlavní pozici v teorii kooperace. Pro vyšší produktivitu a výkon jedince nestačí být členem skupiny, nestačí interpersonální interakce, ale je zde potřeba PVZ.

### **2) Podporují interakce**

Podporující interakce je výsledkem pozitivní vzájemné závislosti. Charakteristickými rysy této interakce jsou: vzájemné povzbuzování, poskytování pomoci, poskytování zpětné vazby. Je to interakce „tváří v tvář“ a ta ve vazbě s PVZ vysoce ovlivňuje dobré vztahy, úsilí pro zvládnutí úkolu, psychickou adaptaci a sociální kompetence.

### **3) Interpersonální dovednosti a dovednosti pro práci v malé skupině**

Jestliže chceme dosáhnout vysoké kvality kooperace, musíme naučit jedince dovednostem pro práci v malé skupině, dovednostem interpersonálním a poté musíme jedince motivovat k jejich užití. Stovky studií skupinové dynamiky dokazují, že pro efektivitu kooperativní aktivity jsou důležité komunikační dovednosti a dále dovednosti spojené s vedením, důvěrou, rozhodováním a řešením konfliktů. (Kasíková, 2001)

Hlavní a nezbytnou podmínkou pro efektivitu kooperativního učení je tedy pozitivní vzájemná závislost. Účastníci dále potřebují zvládat a používat interpersonální dovednosti a dovednosti pro práci ve skupině, aby mohli využít všech možností, které kooperativní situace nabízí. Skupinovou produktivitu a zvyšování kvality vztahů mezi členy skupiny podporuje použití sociálních dovedností a pravidelná skupinová reflexe.

Čím intenzivnější budou podmínky, které jsou zde uvedeny, tím vyšší bude úsilí členů skupiny dosáhnout výkonu, tím pozitivnější budou vztahy mezi členy skupiny, zlepší se jejich psychické zdraví a sociální kompetence. (Kasíková, 2001)

#### **3.2.3.2 Charakteristika principů kooperativního učení**

Na základě podmínek, které zvyšují efektivitu kooperativního učení, byly stanoveny principy kooperativního učebního systému. Tyto principy slouží jako východisko pro praktickou realizaci kooperativního učení ve škole i mimo školu. Jedná se o pět základních principů.

##### **První princip = Pozitivní vzájemná závislost**

Při plnění společného úkolu ve skupině členové skupiny vnímají, že jsou spojeni s ostatními. Uvědomují si, že mohou uspět pouze v případě, když uspějí i ostatní, čehož lze dosáhnout stanovením společného cíle, ke kterému skupina směřuje.

Příklady možností, které může učitel použít, aby při kooperativním učení dosáhl pozitivní vzájemné závislosti (Kasíková, 2005):

- *odměna; skupina získá odměnu, pokud každý člen skupiny uspěje (klasifikační symboly např. body, hvězdičky, jedničky aj.)*
- *zdroj; skupina dostane zdroj učení, o který se musí podílet – jeden pracovní list, jednu pomůcku*
- *pracovní role; každý člen skupiny má nějakou roli vyplývající ze zadání práce – pozorovatel, zapisovatel, časoměřič aj., nebo si role členové skupiny přidělí sami – jeden stříhá, druhý lepí atd.*

### **Druhý princip = Osobní odpovědnost, individuální skládání účtů**

Tento princip vyplývá ze smyslu kooperativního učení - společné učení žáků vede také k individuálnímu rozvoji. Odpovědnost se týká vynaloženého úsilí k dosažení cíle a také pomoci ostatním členům v tomto úsilí. Výkon každého jedince je využit pro celou skupinu, takže všichni členové mají z kooperativního učení užitek. Smysl kooperativního učení je v posílení jedince, nikoliv v posílení skupiny. Jedinec se ve spolupráci nesmí ztrácet, musí být schopen prokázat svůj pokrok v učení (individuální skládání účtů).

Možností, jak může žák prokázat, že se při společném učení něco naučil, je několik. Uvedme si některé příklady:

- *učitel testuje ze společného úkolu jednotlivce*
- *učitel vybírá výsledky práce skupiny namátkou od jednotlivce*
- *učitel sleduje učení ve skupinách, během procesu se dotazuje jednotlivců*
- *všichni členové po skončení práce ve skupině píší test na ověření výsledků věcného učení*

### **Třetí princip = Interakce tváří v tvář**

Při kooperaci je třída – velká skupina rozdělena na několik menších skupin (2-6 členů), účastníci skupiny jsou blízko sebe, komunikace (verbální i neverbální) tváří v tvář, podporuje jejich učení.

„Pokud máte tvář před sebou, máte adresáta. Pokud máte tvář, máte bezprostřední zpětnou vazbu.“ (Kasíková, 1997, s. 40)



#### **Čtvrtý princip = Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností**

Důležitým prvkem jsou interakční dovednosti, které se děti musí naučit. Dovednosti pro spolupráci se vytvářejí postupně od nejjednodušších až po ty složité. Jedinci se nejprve musí poznat a věřit si, poté se musí naučit komunikovat přesně a srozumitelně s druhými. Složitější dovednosti jako akceptování a podpora druhé osobnosti a řešení problémů konstruktivním způsobem přicházejí později. Kooperativním učením se tyto dovednosti, které jsou základem pro fungování skupiny, rozvíjejí.

Některé příklady sociálních dovedností (Polechová, 2000, s. 11):

- *používání křestních jmen při oslovování*
- *podílení se o pomůcky*
- *dodržování pravidel*
- *mluvení tichými hlasy*
- *uznávání kvality druhých*
- *povzbuzování k účasti*
- *kritika nápadu, ne osoby*
- *smějeme se s někým, ne někomu*
- *vzájemné „jištění“*
- *přispívání nápady*
- *střídání se v aktivitě*

#### **Pátý princip = Reflexe skupinové činnosti**

Členové skupiny hodnotí své úsilí a zdokonalení při plnění cílů. Činnost je efektivní, podle toho, jak skupina reflektuje svou práci, jak ji popisuje, a jak rozhoduje o dalších krocích (co změnit, co ponechat). Tato reflexe vede k dvojímu efektu: děti se dále učí sociálním dovednostem (např. oceňovat druhé, s něčím nesouhlasit atd.); reflexe zajišťuje myšlení na metakognitivní úrovni a to vede ke zvýšení intelektové úrovně žáků. (Kasíková, 1995, 2005)

Těchto pět základních principů tvoří opěrné sloupky celého systému kooperativního učení. Při realizaci kooperativního učení, by nemělo dojít k vynechání

některého z elementů, protože by to znamenalo ubrat mu něco z jeho podstaty. Kooperativní učení neznamená pouze rozdělit žáky do skupin, ale musí při něm být plněno všech pět základních principů.

Pro pochopení rozdílu mezi kooperativním učním a skupinovým vyučováním se můžeme podívat na tabulku, která je obsahem publikace *Interaktivní a kooperativní strategie v evropských projektech škol* (Polechová, 2000, s. 14 - 15):

<b>Kooperativní škola – funkční systém</b>	<b>Skupinové vyučování – nefunkční systém</b>
pozitivní propojení – tvůj úspěch je i mým úspěchem	negativní propojení – tvůj úspěch je má prohra
osobní zodpovědnost a viditelnost	skupina kryje jednotlivce
zodpovědnost i za druhé	každý zodpovídá jen za sebe
sdílené vedení	jeden určený nebo zvolený velitel
důležitý je výsledek i proces, skupina hodnotí svou práci	důležitý je pouze výsledek, proces se nehodnotí
učitel pozoruje a zasahuje	učitel nezasahuje
sociálním dovednostem se přímo vyučuje	sociální dovednosti jsou předpokládány nebo integrovány
skupina je heterogenní	skupina je homogenní

Z tabulky jasně vyplývá, že se jedná o dva různé systémy, které však spojuje uspořádání učebních situací – žáci jsou ve skupině. V obou případech tedy jde o tzv. „skupinovou práci“, rozdíl je v jejím pojetí.

V této práci se objevují pojmenování jako *skupinová práce*, *skupinová činnost*, které však používám pouze v souvislosti s kooperativním učním, nikoli v souvislosti se skupinovým vyučováním.

### **3.3 REALIZACE KOOPERATIVNÍHO UČENÍ VE ŠKOLE**

#### **3.3.1 Plánování a cíle kooperativního učení**

##### **▪ Plánování**

Důležitým krokem pro realizaci kooperativního učení ve škole je plánování. Učitel by si měl při plánování kooperativní činnosti odpovědět na několik základních otázek.

##### **Otázky pro plánování kooperativní lekce:**

(Kasíková, 2001, 2005)

Jaké bude téma hodiny?

Jaké stanovím věcné a sociální cíle?

##### *Organizační otázky:*

Kolik bude skupin a kolik členů budou skupiny mít?

Podle čeho budu určovat složení skupin?

Jak dlouho zachovám toto složení skupin?

Jaké pomůcky dostanou skupiny?

V jakém prostředí budou skupiny pracovat?

##### *Otázky k uspořádání výuky:*

Jak zabezpečím, aby při práci skupin probíhala pozitivní vzájemná závislost (kooperace)?

- Bude to tak, že zadám společný cíl pro všechny členy skupiny?
- Bude to tak, že rozdělím zdroje informací, aby žáci museli při plnění úkolu spolupracovat?
- Bude to uskutečněno prostřednictvím rozdělení rolí ve skupině?

Jak bude formulována instrukce pro kooperativní úkoly?

Jaká jsou kritéria pro splnění úkolu?

Jak vytvořím podmínky, aby byla při práci zapojena individuální odpovědnost členů skupiny?

Jaké kooperativní dovednosti budu při práci u dětí sledovat, jak je budu hodnotit, jak naznačím žákům, co se od nich v této oblasti očekává?

*Otázky k hodnocení výsledků a procesů kooperace:*

Jakou zařadím reflexi skupinové činnosti (např. sebehodnocení, skupinové hodnocení)?

Jak budu hodnotit výsledky věcného učení (např. test, ústní zkouška, písemná zkouška)?

#### ▪ Cíle

Cíle hodin s kooperativní výukou jsou dlouhodobé. Jejich hlavní charakteristikou je pokus o mnohostranný rozvoj jedince. Součástí požadavků kladených na současnou školu jsou cíle, na které je podle kritiky kladen malý důraz, a které se mohou při kooperativním učení uplatnit.

**Mezi tyto cíle patří** (Kasíková, 2001, s. 90):

- rozvoj kreativního a imaginativního myšlení
- formování sociálního svědomí
- rozvoj vyšších kognitivních (poznávacích) procesů
- utváření kritického myšlení
- rozvoj schopností a dovedností, které jsou důležité pro celoživotní učení
- rozvoj týmové práce, kooperativních přístupů k řešení problémů
- vytváření tolerantních postojů, uvědomění si zájmů a potřeb jiných lidí

#### **Typy cílů**

Při kooperativním učení pracuje skupina na dvou úrovních současně. Jedná se o **úroveň úkolovou a socio-emocionální**. Tabulka pod textem ukazuje na rozdělení cílů, které vytvořil Jacques (1991) a uvádí je Kasíková (2001, s. 91). Pro plánování cílů to znamená, že skupina má dvojí vzájemně se podporující zaměření, a to

**osobnostně-sociální a intelektuální.** Učitelé o cíli skupinové práci říkají, že se žáci učí spolupracovat, což znamená, že zdůrazňují osobnostně-sociální stránku. Pro efektivitu kooperativního způsobu práce je však zapotřebí umět plánovat cíle v poznávací oblasti, využívat poznatky rozpracované pro tuto oblast a aplikovat je na skupinovou práci. Konkrétní cíl by měl být obsahově věcný (= hlediska učiva, které si mají žáci osvojit). Obsahově věcný cíl a cíl rozvoje poznávacích procesů je potřeba přiřadit k možnostem, které nabízejí kooperativní způsoby práce.

### Typy cílů a účelů v kooperativních učebních skupinách:

Úkolové	Socio-emocionální
<ul style="list-style-type: none"> <li>- vlastní vyjádření k látce</li> <li>- posuzování idejí ve vztahu k jiným idejím</li> <li>- zkoumání předpokladů</li> <li>- pozorné naslouchání</li> <li>- tolerování dvojznačnosti</li> <li>- učení se o skupinách</li> <li>- sledování vyučování</li> <li>- porozumění textu</li> <li>- zlepšení vztahu učitel – žák</li> <li>- měření žákova pokroku</li> <li>- dát možnost poradenství</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- větší senzitivita k druhým</li> <li>- posuzování sebe sama ve vztahu k druhým</li> <li>- povzbuzování sebedůvěry a jistoty</li> <li>- osobnostní rozvoj</li> <li>- tolerování dvojznačnosti</li> <li>- uvědomění si slabosti a síly druhých</li> <li>- dávání podpory</li> <li>- stimulace k další práci</li> <li>- hodnocení žákovských pocitů z výuky</li> <li>- práce ve skupině, se kterou se může žák identifikovat</li> </ul>

### Práce s cílem

Abychom dosáhli propojení cílů, musíme do kooperativního učení zapojit hlavní složku a tou je **pozitivní vzájemná závislost**. Jedinec dosáhne svého cíle v případě, že cíle dosáhnou i ostatní členové skupiny. **Učitel musí před začátkem práce stanovit cíl činnosti, ke kterému bude směřovat úsilí skupin a označit ho jako cíl společný.** Což v praxi znamená, že se každý člen podílí na dosažení cíle.

Dalším důležitým faktorem pro efektivitu cílů je, že učitel upřesní žákům prolínání obsahové a sociální úrovně. To znamená, že upozorní na důležitost splnění

zadaného úkolu, ale také na to, že si žáci pomáhají a navzájem se vyzývají k plnění úkolu.

Pro sebereflexi, která je součástí hodnocení skupinové práce, je zapotřebí, aby žáci přijímali cíle na základě znalosti cíle. Žáci potřebují znát požadovaný cíl, aby mohli posoudit jeho efektivitu = posoudit svůj pokrok v učení.

### 3.3.2 Úkoly v kooperativním učení

Navrhnout a naplánovat úkoly tak, aby byly vhodné pro kooperativní práci, je nejobtížnější činnost učitele. Učitel může navrhnout nové úkoly, nebo může použít ty, které byly připraveny pro jednotlivce s tím, že je přestrukturuje tak, aby odpovídaly kooperativním požadavkům. Úkoly se musí shodovat s cíli kooperativního učení.

Pro skupinovou učební činnost jsou vhodné zejména tyto **typy učebních úkolů a jejich kombinace** (Kasíková, 2001, s. 95):

1. sběr informací, práce s informacemi (strukturování), hodnocení informací
2. diskuse
3. řešení problémů
4. návrh a tvorba konkrétního produktu, jeho hodnocení
5. analýza vlastních učebních procesů včetně hodnocení
6. analýza skupinových procesů včetně hodnocení

Není snadné naplánovat pro skupinu dobrý úkol. Musí být zvolen tak, aby skupinová činnost přinesla mnohem lepší výsledky, než jinak organizované učení. Úkol by měl mít větší požadavky na zvládnutí než ten, který žák zvládal samostatně. Dále by měl být přizpůsoben úrovni znalostí a zkušeností žáků, jejich dovednostem při práci ve skupině a jejich úrovni kritického a tvořivého myšlení.

Podle výzkumů je možné kooperativní učení uplatnit ve všech vyučovacích předmětech. Existují systémy, které obsahují kooperativní strategie a jsou aplikovány pro určité předmětové oblasti, např. pro oblast čtení, matematiku aj. Podobně jako v různých předmětech se kooperace uplatňuje napříč předměty, v tzv. projektových úkolech. „Vyučování v projektech znamená přirozené propojení činnosti žáků ve

smysluplné kooperativní práci: navrhování, řešení a hodnocení problémů je spojeno s těmi psychickými procesy, které se podle výzkumů ukazují být účinnější ve spojení se skupinovou činností.“ (Kasíková, 2001, s. 97)

### **3.3.3 Metody a techniky kooperativního učení**

Metody jsou v kooperativním učení vnímány jako jeho základ. Oproti tomu techniky slouží jako způsob podporování interakce.

**Metody kooperativní činnosti** (Cowie; Rudduck, 1988 viz Kasíková, 2001):

- **Diskuse**

Probíhá v menší nebo větší skupině, učitel může být součástí nebo nemusí. Účelem bývá interpretace něčeho, co není jednoznačné, sdílení zkušeností apod.

- **Řešení problému**

Nejčastěji se zde vyskytují tyto dvě podoby:

- Skupinám se přidělí stejný úkol, řešení a vzájemná kritika se prezentují nakonec.
- Problém se řeší rámcově, každá skupina řeší různé části problému, výsledky se nakonec pospojují.

- **Práce na produktu**

Je podobný metodě řešení problému, liší se jen tím, že výsledkem činnosti je konkrétní produkt.

- **Simulace**

Zde vnímají žáci úkol jako reálnou situaci. Simulace je zástupný model originální situace. Žáci například plánují rozvoj města. Uplatnění zde mají i meziskupinové soutěže – např. soutěž, která skupina vytvoří lepší návrh na nové koupaliště.

### • **Rolové hry**

Každé dítě si vybere, nebo dostane určitou roli podle toho, z jakého pohledu má přistupovat k problému. Například dojde ke krádeži v supermarketu a hledá se zloděj, někdo je prodavač, někdo ochranka, policista, zákazník atd.

Specifickým typem rolové hry je dramatická hra. Dramatická hra pracuje s napětím a konfliktem, což vede k vyšší výchovné a vzdělávací účinnosti, protože dochází k propojení racionálních a emocionálních úrovní psychických procesů a tím k jejich zkvalitnění.

Simulace a rolové hry patří mezi herní kooperativní metody. Tyto hry jsou nastaveny tak, že nikdo neprohraje. Děti hrají s druhými, ne proti nim. Jsou strukturovány tím způsobem, aby přinášely radost, a aby se jejich účastníci naučili získávat pozitivní vědomí o sobě a druhých.

### **Techniky kooperativní skupinové činnosti (vybrané příklady)**

#### **•• Kontrolovaná diskuse**

Učitel tímto způsobem kontroluje, zda žáci porozuměli prezentovanému materiálu.

#### **•• Tříkrokové interview**

Platí pro tříčlenné skupiny, kde dostává každý člen prostor vyjádřit se k tématu. První dává otázky druhému, ten třetímu a třetí prvnímu.

#### **•• Číslo ve skupině**

Všichni členové skupiny dostanou čísla. Navzájem se ujistí, že každý zná odpověď na otázku, kterou položil učitel. Ten poté vylosuje číslo, vylosovaný žák odpovídá za celou skupinu.

#### **•• Sněhová koule**

Je to navazování a propojování činností, založeno na malých skupinách (2-3). Tyto skupiny se postupně spojují ve větší – tzv. „nabalování“. Např. dvojice mají základní úkol, čtveřice tento úkol rozvíjejí, šestice uspořádávají atd.



## •• Skládačka

Založena na individuální práci, která přispívá k práci skupinové. Každý člen skupiny pracuje na svém úkolu. Skupina není úspěšná, dokud všichni členové úspěšně nesplní svůj úkol – dokud nejsou všechny části skládačky hotové.

### 3.3.4 Kooperativní dovednosti

Aby mohli žáci pracovat v kooperujících skupinách, musí mít osvojené určité interpersonální dovednosti. Dovednosti pro spolupráci nejsou zformovány pro vyučování, učitelé často předpokládají, že žáci tyto dovednosti mají, jedná se však o omyl. Na dítě jsou kladeny nároky podle tradiční normy školy, je nutné, aby bylo dítě „žákem“ z hlediska chování, postojů, hodnot a očekávání. Dítě má zažitý systém neutrální, popřípadě negativní vzájemné závislosti. Při kooperativním způsobu výuky je tedy nutné tento systém chápání učení změnit. Proto musí učitel kooperativní dovednosti do výuky zařadit a naučit je své žáky.

Učení se dovednostem může probíhat zvlášť, tzn. že se cvičí konkrétní dovednost, nebo může být součástí úkolů, které se vztahují ke vzdělávacímu obsahu. Podle výzkumů a zkušeností praktiků jsou obě cesty potřebné, avšak druhá cesta je efektivnější.

Uveďme si nyní čtyři základní body, podle kterých může učitel při nácviku kooperativních dovedností postupovat:

- 1) Nejprve je důležité, aby si žáci uvědomili, proč je pro ně daná dovednost tak důležitá. Učitel napomáhá v pochopení, že mít tuto dovednost je lepší než ji nemít.
- 2) Učitel zjistí, zda žáci pochopili význam dovednosti. Zda vědí, kde tuto dovednost uplatní a jaké komponenty chování v ní mají být zařazeny.
- 3) Žáci si dovednosti procvičí při praktických situacích, které pro ně vytvoří učitel.
- 4) Důležitý poslední krok je zařadit hodnocení toho, jak žáci zvládají dovednosti.

Schéma se dá vysvětlit na jednoduchém příkladu. Dovednost, kterou učím, může být např. **používání síly hlasu** (Kasíková, 2001):

1. První krok zajistí, aby žáci pochopili, že musí mluvit potichu, protože nejsou jedinou skupinou ve třídě.
2. Pomocí druhého kroku žáci zjistí, že mohou šeptat, sedět blízko u sebe a mluvit potichu. Můžeme tiché skupiny odměňovat, vybrat jednoho člena, který bude „tíšič“ celé své skupiny atd.
3. Ve třetím kroku učitel vybere úkol, ve kterém budou žáci muset např. diskutovat o problému. Plně se zde uplatní a procvičí dovednost se silou hlasu.
4. Posledním krokem je hodnocení, jak žáci dovednost zvládli, kdo se musí příště více snažit.

### 3.3.5 Utváření skupin pro kooperativní učení

Jak tvořit skupiny? Jak by měly být velké a na jak dlouho má být zachováno složení skupiny? To jsou nejčastější otázky při pokusu o začlenění kooperativního učení do běžného modelu vyučování.

Skupiny by měl učitel vytvářet vzhledem k cílům vyučování na základě intelektového a sociálního vývoje jedinců a s respektem k jejich potřebám. Při utváření skupin, kdy si žáci sami vybírají členy skupiny, dochází k vytvoření skupin na základě přátelských vztahů. Pokud je základem skupiny kamarádství, není to dostatečný stimul pro rozvoj sociálních dovedností. Někdy však nastávají situace, kdy je nejlepším způsobem ponechat spolu přátelské skupiny, nebo skupiny homogenní, například stejné pohlaví. Pro dlouhodobější učení by měl učitel tvořit skupiny mnohostranně heterogenní, různorodost dětí v jedné skupině (dětí pomalu se učící, rychle se učící; děti více či méně motivované k práci; chlapci, děvčata atd.) vede k pokroku v učení. Z toho jasně vyplývá, že tvorba skupin závisí na dané situaci a době jejich fungování.

Velikost skupin může být různá. Největší efektivita je dosahována při práci malých skupin, proto se velké skupiny nedoporučují. Čím větší je skupina, tím větší nastává riziko, že se některý člen od skupiny oddělí a přestane spolupracovat. **Dyáda** je skupina, která má dva členy. V dyádě se mohou používat dva přístupy k učení. Prvním

přístupem je, že jeden žák učí druhého. Druhou možností je, že se žáci učí vzájemně. **Triáda** je skupina obsahující tři členy. Zde může nastat problém, že se dva spolupracující členové postaví proti třetímu. V současné době se využívají triády nejčastěji při práci s počítači, kdy jeden pracuje s přístrojem, a zbylí dva diskutují o problému. Nejlepším způsobem uspořádání se jeví skupina **čtyřčlenná**. Ta je považována za ideální. U skupiny obsahující pět členů začíná hrozit riziko odtržení jednoho člena, nebo rozpadnutí skupiny na menší skupinky, což se většinou stává pravidlem u skupin, které mají více jak pět členů.

Jak dlouho nechá učitel fungovat skupiny, záleží na něm. Velkou roli zde hraje funkce a podstata činnosti, kterou skupiny vykonávají. Skupiny mohou být **dočasné**, to jsou skupiny, které jsou tvořeny na nějakou konkrétní činnost během výuky, nebo na jednu vyučovací hodinu. Dalším typem jsou **dlouhodobější** učební skupiny. Tyto skupiny trvají od jedné vyučovací hodiny až po dobu několika týdnů.

### 3.3.6 Hodnocení v kooperativním učení

Jako největší problém je v kooperativním učení chápáno hodnocení. Učitelé si pokládají zásadní otázku: Jak hodnotit skupinovou činnost? Někteří učitelé proto raději nehodnotí vůbec, nebo zásadně snižují zastoupení skupinových prací v hodinách.

Hana Kasíková (2005, s. 65) popisuje, co je na hodnocení skupinové práce složité:

- Bezprostřední efekty skupinové práce jsou jen těžko zaznamenatelné. (Práce ve skupině přináší pozorovatelné výsledky až po delším časovém období.)
- Jak hodnotit osobnostně – sociální rozvoj? Existují měřítka?
- Hodnocení jednotlivce uvnitř skupiny. Jakou měrou hodnotit jednotlivce, který více či méně přispíval k výsledku skupiny?

Kooperativní učení nabízí žákům změnu přístupu k učení. Proto je zde hodnocení velmi důležité, je jedním z nejvýraznějších činitelů podporujících kooperativní učení. Hodnocení v kooperativním učení má odlišné rysy od hodnocení v běžném modelu vyučování, což je přirozené, protože se jedná o nový systém.

### **Podstata hodnocení v kooperativním systému:**

1. Hodnocení se přesouvá na samotnou skupinu. (Žáci hodnotí práci ve skupině.)
2. Hodnocení se týká individuálních výkonů až po hodnocení celé skupiny, také se hodnotí individuální přispívání k činnosti v rámci skupiny. (Učitel i žáci hodnotí.)

Důležité je zmínit, že kooperativní učení používá **hodnocení komplexní**, které je zaměřeno na využívání různých možností (Kasíková, 2005, s. 67):

- skupiny hodnotí celoskupinové procesy
- ve skupině: členové hodnotí ostatní členy skupiny
- jednotliví členové hodnotí sami sebe v souvislosti se skupinou
- učitel hodnotí jednotlivce i skupinu
- výsledek může hodnotit jiná skupina nebo učitel

Pokud skupina pracuje jako kooperativní skupina, není nutné trvat na hodnocení v hodnoticích výrocích, protože hodnocení probíhá automaticky. Je spojeno s interakčními procesy. Vzhledem k tomu, že hodnocení je komplexní a jedinci mohou reflektovat svou činnost i chování ve skupině, žáci často zjistí, že proces je důležitější než produkt = hodnocení klasifikací. Hodnocením je pro ně tzv. skupinová odměna, tedy to, že vidí a slyší reakce své vlastní skupiny.

V kooperativním učení se hodnotí proces a výsledky učení věcného a sociálního. Existují dva typy hodnocení – formativní (průběžné) a sumativní. Je důležité správně zvolit typ hodnocení, protože sumativní hodnocení může mnohdy zraňovat a je nezvratné, kdežto průběžné hodnocení vede k pozitivním změnám, používá se v průběhu činnosti, takže je ještě možné použít prostředky pro zlepšení skupinového učení. Práci hodnotí učitel i žáci.

Učitel má při hodnocení kooperativního učení několik důležitých úkolů. Žáci by měli být seznámeni s kritérii, které učitel stanoví pro hodnocení práce, a měli by tato kritéria chápat. Učitel během práce žáků ve skupině sbírá informace o procesu a v závěru sbírá informace o produktu, výsledku celkové práce. Na základě toho

poskytuje žákům zpětnou vazbu. A konečně napomáhá také žákům zapojit se do hodnocení.

Další otázkou učitele v souvislosti se skupinovou prací je, zda má hodnotit jedince nebo skupinu. Každý žák pracující ve skupině má obvykle lepší výsledky, než kdyby pracoval sám. Učitel má za úkol, aby se žák učil co nejlépe, a pokud k tomu přispívá skupinové učení, dá se to charakterizovat jako rozvoj žáka ve školním prostředí. Proto se učitel nemusí bát hodnotit žáka jednotlivě, i když k jeho výkonu podstatně přispěla skupina. Pro větší objektivitu je však lepší, používat více metod hodnocení.

Čím hodnotit? Mají učitelé používat raději známky nebo body? Tato problematika prozatím zůstává otevřená. Výzkumníci se svými pohledy liší. Někteří autoři se dívají na odměny jako na limity učících se jedinců, odměny jsou považovány za motivaci, ale za motivaci hlavně k tomu dostat další odměnu. Žáci pak ztrácejí zájem o činnost pro její smysl.

Pokud skupinovou práci hodnotí sami žáci, přispívá to k úspěchu porozumět účinné cestě k učení. Vzhledem k tomu, že žáci odpovídají za své učení, měli by též převzít odpovědnost za jeho následné hodnocení. Děti mohou hodnotit nejen své výsledky, ale také strategie, které je k nim vedly. Pro hodnocení skupiny je možné používat tzv. hodnotící listy. Hodnotící listy mohou být jednoduché, používané běžně, ale i složitější, které není potřeba používat tak často, ale jsou vhodné, pokud se objeví nějaký problém. Vyplnění tohoto listu nevyřeší problém skupiny, ale může na něj skupinu upozornit. Pro ukázkou si uvedeme oba typy hodnotících listů (Kasíková, 2005, s. 72 - 73):

***Hodnotící list, který si připravují samy děti:***

Katka, Hanča, Radek, Kuba		
Úkol: Připravit magnetofonovou nahrávku na téma „Ptáci ve městě“.		
1. Scénář (všichni)	✓	dokončit drama
2. Jeho úprava (všichni)	✓	
3. Konečná verze (všichni)		
4. Zajištění magnetofonu (Hanča)		
5. Hudba ke scénáři (Katka)		

***Hodnotící list, který připravuje učitel (složitější):***

	ANO	NE	Poznámky
1. Účastnil se každý?			
2. Cítil se někdo ostrčený?			
3. Přispíval každý?			
4. Dominoval někdo?			
5. Hádali jste se?			
6. Věděl každý, co má dělat?			
7. Jste s prací, kterou jste udělali, spokojeni?			

Ať už hodnocení provádějí žáci nebo učitel, popřípadě obě dvě strany, vždy je nutné mít na paměti, že při hodnocení musí být kladen důraz na používání **deskriptivního hodnotícího jazyka**. Posuzovací jazyk totiž přisoudí hodnocenému tzv. „nálepku“, která toho o hodnoceném procesu, výkonu, výsledku učení moc neřekne, např.: „Dneska jsi byl dobrý. Šlo ti to. Jsi šikovný.“ aj. Deskriptivní jazyk přesně **popisuje** proces, výkon, výsledky učení, např.: „Pochopil jsi, že je nutné zapojit jev Y, abys dosáhl jevu X. Během práce jsi mluvil příliš hlasitě a to rušilo ostatní.“, to vede ke snadné orientaci žáka na svůj výkon i učební proces.

**Metody a techniky hodnocení** (Kasíková, 2005, s. 79 - 82):

**Pozorování** je metoda, kdy více pozorovatelů sleduje činnost celé skupiny. Jednou z technik pozorování je tzv. „akvárium“, kdy je větší skupina rozdělena na dvě. První skupina pracuje a druhá sedí okolo první, pozoruje a hodnotí, poté se funkce vymění.

**Dotazníky** jsou častější metodou hodnocení. Rozdávají se po skončení práce skupiny. Otázky v dotazníku jsou na bázi - Jak se vám dnes dařilo? Co byste příště zlepšili?

**Deníky:** Každý jednotlivec ze skupiny má svůj deník. Do deníku si žák zaznamenává:

- jaké informace se dozvěděl
- co se naučil o schopnosti diskutovat, souhlasit a vyjadřovat myšlenky
- jak přispíval on sám ke skupinové činnosti
- jak si uvědomuje skupinu jako celek

**Zpětné zpravodajství:** Na závěr skupinové činnosti jsou zvoleni dva členové, kteří se připraví na příště. Při další činnosti zahajují práci skupiny tím, že 5-10 minut hovoří o předešlé skupinové práci – co v ní proběhlo, jaké závěry přinesla.

**Hodnotící listy** může připravit učitel pro všechny, nebo si skupina sama vytvoří svůj hodnotící list. Tyto listy se pak mohou využívat při technice „akvária“.

**Hodnotící list „Udělej si sám“:** K vytvoření tohoto listu se používá technika sněhové koule. Jednotlivci sepíší několik tvrzení o práci skupiny a poté je protřídí a vyberou ta důležitá, což se odehrává ve větších a větších skupinách. Celá velká skupina pak sepisuje seznam tvrzení buď na tabuli, nebo na velký papír, který je k veřejnému nahlédnutí. Každé tvrzení dostává od 3 - 5 bodů podle souhlasu, či nesouhlasu žáků. Na této technice se podílí všichni žáci a výsledky jsou viditelné.

**Interview** může probíhat ve dvou, což je ale velice časově náročné. Další možnost je, že jeden se ptá dvou, to je ekonomičtější, ale už ne tak důvěrné. Poslední možnost, kdy

jeden se ptá celé skupiny, je časově nejúspornější a přináší i dostatek informací. Otázky: Co ses naučil? Co se ti nejvíc líbilo? Co nejméně? Jaká byla atmosféra skupiny? Atd.

**Kolující dotazník:** Každý ve skupině rozdělí svůj papír na tři části. První část obsahuje nejcennější věci a vysvětlení proč, druhá část nejméně podstatné věci a proč a třetí část je místem pro nápady na zlepšení. Každý vyplní dotazník a nechá ho kolovat ve skupině, ostatní si v nich potichu čtou. Když se arch ocitne u posledního člena před autorem, jsou všichni vyzváni, aby přečetli tvrzení, se kterými souhlasí, a se kterými nesouhlasí. Potom dostane každý zpět svůj arch a může být zahájena diskuse. Archy se nakonec odevzdají učiteli.

**Hodnocení „po svém“:** Skupina je rozdělena na dvě. Každá má za úkol vymyslet styl hodnocení pro druhou skupinu a pak ho také použít. Mohou použít některou známou techniku, nebo vymyslet originální.

**Hodnocení s pomocí video záznamu:** Analýza video záznamu je pro členy skupiny velmi užitečná. Analýzu by měl provádět člen mimo skupinu. Otázky, které může použít: Co se tam odehrálo? Jaký účinek to mělo? Jaká byla vaše strategie? Atd.

### 3.3.7 Role učitele v kooperativní výuce

V úvodu celé kapitoly o kooperativním učení jsem uvedla větu: „Důležité je nejen správně plánovat, ale také řídit a hodnotit.“ Jedná se o dovednosti, které by měl mít učitel, pokud chce vést výuku kooperativním způsobem.

Jednotlivé dovednosti jsou obsahem předchozích kapitol. Řídící úloha učitele v kooperativním učení je součástí plánování i hodnocení. Tak, jak kooperativní učení učitel naplánuje, budou žáci pracovat. Jakým způsobem bude vést hodnocení, a jak bude poskytovat žákům zpětnou vazbu, tak budou žáci pracovat příště. Práce žáků je závislá na nich samotných, učitel pouze vytváří podmínky učení.

Konkrétní řízení průběhu kooperativního učení nebylo uvedeno, protože neexistuje. Teoretici nechtějí učitelům předkládat hotový vzor, kterého by se měli



striktně držet. Popsané jsou pouze obecné postupy, které umožňují učitelům vytvořit si představu a dále pracovat podle toho, jak to jemu samotnému přijde efektivní.

Uvedeme si všechny obecné postupy učitelovy „práce“ v kooperativním učení, i přestože některé již uvedeny byly:

*Před výukou:*

Učitel stanoví cíle hodiny.

Učitel stanoví skupiny.

*Při výuce:*

Učitel jasně vysvětlí žákům úkol, pojmenuje sociální a věcný cíl. (Podle zaměření aktivity.)

Učitel sleduje efektivitu kooperace.

Učitel poskytuje pomoc, pokud je to potřeba.

Učitel podporuje dovednosti pro spolupráci.

***Poznámka:*** Učitel je při kooperativním učení ten, kdo je tzv. „bokem“. Je ochoten poskytnout pomoc, ale do kooperativní činnosti nezasahuje, pokud to není nezbytně nutné!

*Na závěr výuky:*

Učitel hodnotí žákovské výsledky – poskytuje zpětnou vazbu.

Učitel podporuje žáky k vlastnímu hodnocení skupinové práce.

---

---

## 4. PODOBY KOOPERATIVNÍHO UČENÍ

---

---

Kooperaci lze používat jako samostatnou strategii učení, tzn. občas ji zařadit do výuky pro zpestření, případně touto formou pracovat běžně a nahradit tak frontální výuku. Kooperaci však také můžeme nalézt v dalších inovativních programech vyučování. Zde se kooperace stává jakousi základní deskou, na které jsou programy postaveny, a bez níž by nemohly „plně“ fungovat.

Vybrala jsem si dvě alternativy, o kterých si myslím, že se v „dnešní“ škole začínají čím dál více uplatňovat, a jejichž podstata stojí právě na spolupráci účastníků vzdělávacího procesu. Jedná se o program RWCT a o dramatickou výchovu.

### 4.1 KOOPERATIVNÍ UČENÍ V BĚŽNÉM VYUČOVÁNÍ

Existují učitelé, kteří zařazují kooperaci jen příležitostně pro zpestření výuky. Důvody mohou být různé, tento způsob výuky jim příliš nevyhovuje, nebo nemají tolik zkušeností a cítí se v něm nejistě.

Dále jsou učitelé, kteří si kooperativní způsob oblíbili a pojali ho za podstatu vyučování. Tito učitelé mají o kooperativním učení jasnou představu a dokážou pojmenovat, jaká pozitiva práce prostřednictvím kooperace přináší.

Použití kooperativního učení samostatně (bez propojení s jinou alternativou), nabízí učitelům možnost neustále objevovat a učit se být v této oblasti dokonalejší.

Pochopit principy a naučit se pracovat s kooperativní strategií právě tím, že ji nejprve budeme aplikovat samostatně, je prvním důležitým krokem k přechodu do jiné alternativní oblasti, která je již postavená na kooperaci, a která sama nabízí širokou oblast k prozkoumání.

## 4.2 KOOPERATIVNÍ UČENÍ V PROGRAMU RWCT

### Stručné seznámení s programem

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení pochází z USA. Základním cílem programu je posílení demokracie v zemi a rozvoj kompetencí nutných pro fungování člověka v demokratické společnosti. Konkrétním cílem je rozvoj tzv. kritického myšlení. Toto myšlení se vyznačuje následujícími charakteristikami: „myšlení je nezávislé, získávání informací je východiskem, nikoli cílem kritického myšlení, kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit, kritické myšlení se pídí po rozumových argumentech, kritické myšlení je myšlením ve společnosti“ (Aktuální problémy prvopočátečního čtení a psaní, Tomková, s. 66) Základními nástroji v RWCT jsou čtení, psaní a mluvení.

Kompetence, které rozvíjí program RWCT úzce souvisí s kompetencemi obsaženými v RVP ZV (2005, s. 6 – 9). Tyto kompetence jsou klíčem k učení, komunikování, poznávání, ke spolupráci, ale také k řešení problémů v perspektivě celého života. Důležitost nabývá dovednost umět kriticky zpracovat vlastní myšlenky, mít vlastní názor, umět zaujmout stanovisko a obhájit si ho.

Základními východisky programu RWCT jsou konstruktivistické teorie učení. Program vyvinul třífázový model učení: evokace – uvědomění si významu informací – reflexe (E–U–R). Tento model podporuje proces aktivního konstruování poznatků, které žáci získávají. Model je naplňován řadou efektivních metod, postupů, technik, které využívají čtení, psaní a diskusi. Program je bohatý na organizační formy výuky. Používá nejen známou frontální výuku, ale zaměřuje se též na výuku individuální. RWCT mění ve třídě komunikační vzorce, protože podporuje také kooperativní uspořádání vztahů během výuky. Dalšími východisky programu se proto stávají teorie kooperativního učení, na které je kladen velký důraz, protože obohacují kognitivní cíle vzdělávání o sociální rozvoj žáků.

## Kooperativní učení a program RWCT

Program podporuje dovednost učit se, komunikovat a spolupracovat, dbá na rozvoj kognitivní a sociální stránky, čímž se shoduje s cílem kooperativního učení. Jak jsme se již dozvěděli, jednou z efektivních metod naplňování RWCT je kooperativní učení. Stává se tedy jedním ze základních pilířů stavby tohoto systému.

Pro využití kooperace v programu RWCT je nutné, aby žáci byli schopni kooperovat bez problémů, aby se mohli soustředit na konkrétní činnosti a metody, které nabízí RWCT.

Pro konkrétní představu zapojení kooperace do programu si uvedeme některé metody jako příklad. Program RWCT využívá z velké části kooperativní metody známé z jiných zdrojů. Častou a velmi využívanou metodou je „sdílení“, ať už ve dvojici, nebo v malých skupinkách, kdy si žáci sdělují jisté informace, na kterých předtím pracovali samostatně, popřípadě dávají dohromady nějaký úkol. Metoda „učíme se navzájem“ vychází stejně jako metoda „sněhová koule“ ze základních metod kooperativního učení. Pro program RWCT je metoda „učíme se navzájem“ upřesněna pro práci s textem – ve významu jde o metodu učení se čtenářským strategiím, kdy dítě v roli učitele po přečtení kousku textu může ostatním shrnout obsah, pokládat jim otázky, nebo naopak oni jemu, vzájemně si vyjasňují podstatu, používají předvídání dalšího pokračování atd. Metoda „sněhová koule“ vychází nejprve z práce v malých skupinách, které se postupně spojují do větších. Na složitých kooperativních postupech je založeno „skládankové učení“. Jedná se o důležitost a odpovědnost každé osoby ve skupině, která zpracuje samostatně svůj úkol a poté odchází kooperovat do jiné skupiny, která se skládá z členů se stejným úkolem. Zde dojde k diskusi, doplnění, porovnání informací. Poté se každý člen vrátí zpět do své domovské skupiny, aby jí sdělil informace, které se dozvěděl, s těmi skupina dále pracuje.

Některé metody práce v RWCT závisí na kooperaci skupin, některé se odehrávají individuálně. Všechny tyto metody se však ve vyučovacích celcích prolínají. Při naplňování modelu RWCT mohou všechny tři důležité části, tedy evokace - uvědomění si významu informací - reflexe, probíhat kooperativním způsobem.

## Shrnutí

Jakou výbavu pro život nabízí propojení kooperace a kritického myšlení? Hlavní podstatou kritického myšlení je naučit děti umět kriticky zpracovat své myšlenky, mít na věc vlastní názor a dokázat si ho obhájit. Tohle všechno probíhá v interakci s ostatními lidmi. V souvislosti s tím musí jedinec umět komunikovat se skupinou lidí, musí se umět zapojit do skupinového procesu, spolupracovat, ať už v zaměstnání, ve své vlastní rodině nebo kdekoli jinde. Musí vědět, jak dávat názor, za kterým si stojí a umí ho obhájit, najevo tak, aby nevyzněl jinak, než bylo původně myšleno. Všechno zmíněné učí kooperativní strategie.

### 4.3 KOOPERATIVNÍ UČENÍ V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ

#### Co je to dramatická výchova

V devadesátých letech 20. století vstoupila dramatická výchova do našich škol. Metody dramatické výchovy nabízí nejen zpestření výuky, ale jsou také usnadňujícím a zkvalitňujícím prostředkem pro učení žáků. V Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání nalezneme dramatickou výchovu jako doplňující vzdělávací obor. Záleží tedy na každé škole, zda při vytváření Školního vzdělávacího plánu zařadí dramatickou výchovu jako samostatný předmět do svého kurikula. Dramatická výchova nabízí své uplatnění i mimo samostatný předmět, a to v různých vzdělávacích oblastech. Jedním z průřezových témat je Osobnostní a sociální výchova, jejíž cíle dokáže dramatická výchova přirozeně naplňovat.

Dramatická výchova klade důraz na činnostní pojetí vyučování – *learning by doing* – učení se děláním. Dítě se stává aktivním spoluvůrcem probíhajícího procesu, uplatňuje v něm své předchozí zkušenosti a získává nové. Dramatická výchova pracuje s prožitkem – dítě prožívá situaci teď a tady, a se zážitkem – to, co dítě zažilo, poznalo, vidělo, se pro něho stává významným a na základě toho si dokáže vytvořit postoj, názor a pohled na danou situaci. Prožitek a zážitek jsou spojeny s principem hry. Hra je zde „hrou na něco“, „hrou jako“, jejímž základem je přijetí fikce, tím se podobá dramatická

hra spontánní dětské hře, která je dětem tak známá již od předškolního věku a na níž dramatická výchova bezprostředně navazuje. Kromě těchto her využívá dramatická výchova také průpravné hry a cvičení, které pomáhají vytvářet u dětí určitou dovednost potřebnou v životě, například rytmické cítění, vnímání prostoru, pohybové dovednosti a také pomáhají vytvářet vztahy ve skupině.

Důležité a zajímavé je, že metody dramatické výchovy úzce souvisejí s teorií vzdělávání, jejíž podstatou je rozvoj kritického myšlení. Takže je nutné poukázat nejen na prolínání dramatické výchovy s kooperativním učením, ale taktéž na prolínání dramatické výchovy s filozofií programu RWCT.

„Metody rozvíjející kritické myšlení učí dítě naslouchat, pozorně vnímat, vyjádřit a obhájit svůj názor, diskutovat, přijímat názory druhých, vidět problém z více hledisek.“ (Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, Tomková, s. 211) Dramatická výchova rozvíjí všechny tyto dovednosti prostřednictvím svých principů – výchova zkušeností, prožíváním, hrou, tvořivostí, partnerstvím, fikcí, hrou v roli, zkoumáním života a experimentace s ním a improvizací.

„Kritické myšlení je především kritickým čtením a psaním. Pracuje tedy s textem, odborným ale i uměleckým, učí ho číst s porozuměním, analyzovat, používá řady způsobů volného psaní, písemného vyjadřování myšlenek, postřehů, názorů a postojů, také využívá hry v roli.“ (Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, Tomková, s. 211) Jednou z možných variant v dramatické výchově je práce s literárním textem – dramatizace literárního textu. Konkrétně se jedná o text umělecký. Dítě má díky tomu možnost hlouběji pochopit obsah díla, analyzovat ho, nahlížet na něj z různých úhlů pohledů a vytvořit si tak svůj vlastní názor, postoj. Tato práce vede k přehledu ve světě literatury, pozitivnímu vztahu k literatuře a k rozvoji čtenářství.

### **Kooperativní učení a dramatická výchova**

Zásadním principem v dramatické výchově je **společné** konání. Příležitost ke spolupráci je nabídnuta skupinovými činnostmi, právě skupina vytváří hru společně a podílí se na společných aktivitách a jejich prožívání. V případě, že některé formy práce jsou založeny na individuálním konání, vždy jsou výsledky této práce nabídnuty ke

společnému sdílení. Fungování dramatické výchovy tedy závisí **na spolupráci a souhře, schopnosti domluvy a smysluplné vzájemné reakce.**

„Dramatická výchova počítá s kooperativními modely práce, s budováním klimatu akceptace, respektu a prosociálních vazeb.“ (Marušák; Králová; Rodriguezová, 2008, s. 14)

Konkrétní činnosti, tedy metody a techniky dramatické výchovy, lze aplikovat v různě velkých skupinách, záleží na učiteli, kolikačlenné skupiny potřebuje k práci. Lze pracovat ve dvojicích, ve větších skupinách, ale také jako jedna celá skupina.

Jak bylo řečeno i dramatická výchova nabízí individuální možnosti práce, ty se však v závěru vždy přesouvají směrem do skupiny a skupinové činnosti. Kooperativní učení tudíž neustále „visí“ nad dramatickou výchovou.

## **Shrnutí**

Dramatická výchova ve škole nabízí jednotné spojení kolektivu žáků, kteří se účastní tohoto procesu. Žáci jsou spojeni společným prožíváním příběhu a zážitkem. Příběh se může odehrát se vším všudy, jen pokud mu to umožní skupina, pouze v případě, že budou žáci spolupracovat na tom, aby příběh mohli prožít celý. Školní klima je při této činnosti bezpečné a velmi příznivé. Děti se učí prohlubovat metody kooperace, tím se z nich stává jednotná aktivní skupina. Při práci žáci přirozeným způsobem pocítují jednotlivé principy kooperace. Vystává zde osobní odpovědnost, interakce tváří v tvář, pozitivní vzájemná závislost, kooperativní dovednosti a samozřejmostí je rovněž reflexe, kterou do lekce zařazuje učitel.

---

---

## 5. ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI

---

---

Kooperativní učení patří mezi inovace vzdělávacího procesu v naší zemi. V současné době se stále více uplatňuje jako nástroj výuky na základních školách.

Hlavním cílem kooperativního učení je intelektuální a osobnostně – sociální rozvoj jedince. Podle potvrzených výzkumů se jedná o velice efektivní systém, který podporuje vyšší produktivitu a výkon v oblasti poznávacích procesů, na rozdíl od individuálního přístupu. Kooperativní učení dále podporuje motivaci k učení, zlepšuje vztah ke škole, k učitelům, vylepšuje kvalitu interpersonálních vztahů a v neposlední řadě psychické zdraví dětí.

Kooperativní učení dokáže naplňovat požadavky a cíle aktuálního pojetí vzdělávání v ČR dle závazného dokumentu pro základní vzdělávání (RVP ZV).

Pro kvalitní užití kooperace ve výuce musí být splněno pět základních principů, na kterých je celý systém postaven. Učitel musí počítat s tím, že se jedná o složitější proces, který se musí naučit nejen žáci, ale také on sám. Pro učitele je důležité správně plánovat, řídit a hodnotit. Pro žáky je důležité pochopit základní princip, tedy pozitivní vzájemnou závislost; naučit se kooperativním dovednostem, interakci tváří v tvář, hodnocení; uvědomit si důležitost osobní odpovědnosti.

Možností, jak využít kooperativní učení ve škole, je několik. Kooperativní učení funguje jako samostatný systém, ale také jako podstata některých dalších inovací. V programu RWCT je kooperace jednou z možností uspořádání učebních situací vedle frontální a individuálního formy výuky. Je na ni kladen důraz, protože dokáže obohatit kognitivní cíle vzdělávání o sociální rozvoj žáků. V dramatické výchově je kooperace přirozenou součástí jejího pojetí. Vše se odehrává jako společné konání. Skupina pracuje jako celek, společně prožívá situace a získává zkušenosti formou hry s prvky fikce. Dramatická výchova úzce souvisí s filozofií programu RWCT, ačkoli využívá k získání shodných dovedností jiné metody. Děti se během dramatických aktivit učí kriticky myslet, řešit problémy, nahlížet na ně z více stran, učí se také komunikovat, naslouchat, diskutovat atd.

Kooperativní učení je v jakékoliv podobě účinným a efektivním nástrojem pro výuku žáků.



---

---

## 6. ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI

---

---

Praktickou část diplomové práce budu realizovat převážně na FZŠ O. Chlupa, Praha 5, která nabízí širokou škálu způsobů a metod učení, tedy i těch, kterými se budu zabývat a na ZŠ Mikoláše Alše, Praha 6, kde probíhá kvalitní dramatická výchova.

Základem praktické části je výzkumná oblast „**Vliv kooperace na procesy vyučování a výsledky učení žáků**“.

Mé cíle jsou dva. Praktická část bude tudíž rozdělena na dvě části.

Prvním cílem, a tedy **první část** se bude zaměřovat na **vliv kooperace na procesy vyučování**. Úkol pro mě zní: pozorovat a vyhodnotit výuku, ve které se odehrává kooperativní učení samostatně, v propojení s dramatickou výchovou, v propojení s inovativním programem RWCT. Prvním krokem bude zvolit si 3 paní učitelky, které mi umožní pozorování uskutečnit. Druhým krokem bude spolupráce s těmito vyučujícími, tedy konzultace a vyplnění dotazníku, který se týká přístupu učitele ke kooperativnímu učení. Třetí krok bude zahrnovat pozorování a vyplnění hodnotícího archu o naplňování kooperativních dovedností. Poté se všechny získané informace pokusím zpracovat, zhodnotit a podat k nim závěr.

Druhý cíl – **druhá část** se týká mé vlastní aktivity v oblasti kooperativního učení. V této části se budu zaměřovat na **výsledky učení žáků**, získání zkušeností a dovedností pro kooperaci. První krok pro realizaci je nalezení vhodné třídy, kde budu sledovat výsledky žáků na základě kooperativního učení a pokusím se odučit některé hodiny tímto způsobem, abych se naučila kooperovat v praxi. Základní podmínkou bude stanovit si vstupní cíl – kterým směrem půjdu, na co se konkrétně v kooperativních dovednostech zaměřím. Poté budu sledovat výsledky učení žáků – změnilo se něco? Má tato metoda na žáky dobrý vliv? Experiment se pokusím zhodnotit v závěrečné reflexi k této kapitole.

---

---

## 7. I. ČÁST

---

---

### **Obsah první části praktického úkolu:**

- charakteristika výzkumného vzorku
- metody výzkumu - dotazování
  - pozorování
- hodnotící archy – učební činnosti, kooperativní dovednosti
- závěry z pozorování - míra, kvalita, podoba kooperativního učení
- závěr celé části

### **7.1 VÝZKUMNÝ VZOREK**

Výběr tříd pro uskutečnění výzkumu se týkal využití kooperativního učení ve výuce, bylo třeba nalézt tři vyučující. Pedagoga, který využívá kooperativní učení samostatně bez návaznosti na jinou formu výuky, pedagoga, který užívá jako nástroj učení program RWCT a pedagoga, který učí dramatickou výchovu.

Na doporučení PhDr. Tomkové, PhD., jsem oslovila dvě paní učitelky na FZŠ O. Chlupa, které byly velice ochotné se mnou spolupracovat. Obě dvě učily v pátých třídách. Paní učitelka B. učí s využitím programu RWCT a paní učitelka P. zařazuje kooperativní učení jako jednu z forem výuky. Dramatickou výchovu jako takovou je celkem těžké objevit, protože v převážné většině škol jako samostatný předmět neexistuje. Díky tomu, že dramatickou výchovu studuji, jsem věděla, na kterou paní učitelku je možné se obrátit. Tentokrát se jednalo o třetí třídu, kde mi paní učitelka E. umožnila výzkum.

Ve vybraných třídách se budu zaměřovat na míru, kvalitu a podobu kooperativního učení.

## 7.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÝCH METOD

Pro pedagogický výzkum jsem zvolila metodu dotazníku a pozorování.

### ▪ Dotazník

Dotazník je metoda, která slouží pro hromadné shromažďování informací, prostřednictvím písemně zadávaných otázek. Jedná se o jednu z nejvíce využívaných metod ve výzkumu v pedagogice i jiných disciplínách. „V pedagogickém výzkumu je dnes aplikován zejména pro zjišťování názorů a postojů žáků, učitelů, rodičů aj.“ (Průcha, 1995, s. 43)

Vytvořila jsem dotazník týkající se kooperativního učení aplikovaný pro učitele, abych zjistila, v jaké míře využívají kooperativní učení, jak na něj nahlízejí a jak s ním pracují. Jedná se o jednoduchý dotazník typu otázka – odpověď (viz příloha č. 1).

O vyplnění dotazníku jsem požádala vybrané paní učitelky, u kterých jsem poté uskutečnila pozorování.

Dotazník mi poslouží k tomu, abych při závěrečné úvaze k pozorování hodin měla přehled o přístupu paní učitelky ke kooperativnímu učení. Hodnocení dotazníků tudíž do práce přímo nezařazuji, ale postoje a názory z nich se objeví při závěrečném hodnocení pozorovaných celků.

### ▪ Pozorování

„Metoda pozorování je metoda, která slouží pro sběr dat o charakteristikách situací, chování a projevů jednotlivců nebo skupin. V pedagogickém výzkumu je nejčastější aplikací této metody pozorování subjektů edukačních procesů (žáků, učitelů), resp. pozorování třídy.“ (Průcha, 1995, s. 38)

U třech vybraných vyučujících jsem uskutečnila plánované pozorování, které bylo zaměřeno na míru a kvalitu kooperativního učení v podobách, které učitelky upřednostňují. Průběh vyučovacího procesu jsem zapisovala do připraveného

hodnotícího archu, který se skládá ze dvou částí. První část obsahuje činnosti, které se v hodinách odehrávaly, druhá část, jak se činnosti týkaly kooperativního učení.

Pozorování jednotlivých vyučovacích procesů uvedu v pořadí, v jakém jsou zařazeny do teoretické části této práce.

## 7.3 REALIZACE VÝZKUMU

### 7.3.1 Kooperativní učení jako součást běžné výuky

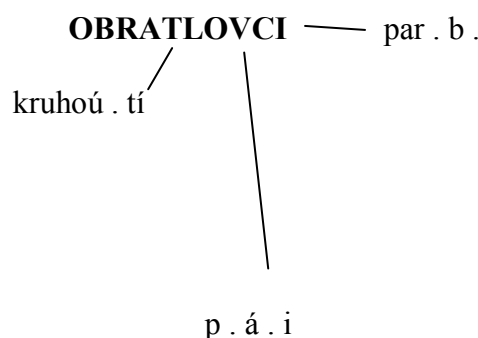
**FZŠ O. Chlupa, třída 5. C**

**Předmět:** Člověk a jeho svět

**Téma:** Obratlovci

**Čas:** 2 vyučovací hodiny

<u>Co se dělo během hodin</u>	<u>Jak je naplněno kooperativní učení</u>
<p>„Rozdělíme se na dvě skupiny. Jak je uděláme? Budeme hlasovat o návrzích.“ - Vyhrálo rozdělení na kluky a holky.</p>	<p>Zde se projevily kooperativní dovednosti, každý řekne svůj názor, ostatní respektují názor druhých, to co je odhlasováno, s tím všichni souhlasí. Založeno na společné domluvě.</p>
<p>Zadání obecných instrukcí k úkolu. Každá skupina dostane plakát, se kterým bude pracovat. „Můžete si špitnou, o čem to asi bude.“</p>	<p>Malé zapojení kooperace, která probíhala jen u některých dětí. → <b>Interakce tváří v tvář</b> – přímá komunikace nad zadaným úkolem → <b>Koop. dovednosti</b> – komunikace, naslouchání, výměna názorů</p>
<p>Práce skupin na plakátu. Jednalo se o doplňování písmen, aby třídy ke kmenu obratlovci byly správně napsány.</p>	<p>Skupina děvčat – 11 členů. Chlapci – 14 členů. Vzhledem k tomu, že skupiny byly velké, bylo těžké zapojit všechny, aby pracovali. U děvčat se velká skupina rozdělila na několik menších, takže se snažily pracovat všechny, u</p>

<p><i>Zjednodušená ukázka:</i></p>  <p>Hodnocení skupinové práce od paní učitelky: „Rychlejší byli kluci, lepší holky.“</p> <p>„Plakáty si mezi sebou vyměníte, aby druhá skupina viděla, jak jste pracovali/y.“</p> <p>Oba plakáty paní učitelka vyvěsila vedle sebe a děti se nashromáždily před nimi. Probíhala společná kontrola chyb. Paní učitelka vyvolávala jednotlivce, kteří říkali, jakou chybu vidí.</p> <p>Práce s plakáty – „Našli jste na plakátě něco, čemu nerozumíte? Uděláme si u toho otazník.“</p>	<p>chlapců skupina zůstala celá a ti co nedoplňovali, radili a kontrolovali.</p> <p>→ <b>PVZ</b> – dívky – rozdělení úkolů, každá dělá něco, abychom to společně zvládly – menší skupinky, kde jedna píše, ostatní to s ní konzultují, radí, kontrolují</p> <p>Chlapci – všichni se snaží pracovat společně – rozdělení rolí – dva píší, ostatní radí.</p> <p>→ <b>Individuální odpovědnost</b> – všichni se snaží přispět svou prací k práci ostatních</p> <p>→ <b>Interakce tváří v tvář</b> – společně se radí, řeší problémy, které se vyskytnou – netuší, co doplnit – chlapci řešili s celou skupinou – „Má někdo nějaký nápad? Já to nevím, co ty?“</p> <p>→ <b>Koop. dovednosti</b> – komunikace, naslouchání, výměna názorů</p> <p>Pro kooperativní učení je toto hodnocení neefektivní, povrchové, nic neříkající.</p> <p>Chybí hodnocení dětí. Jak se jim pracovalo ve skupině.</p> <p>Skupina si prohlížela plakát, prohlížení byla spíše práce jednotlivců. Vzhledem k tomu, že neměla skupina dávat dohromady hodnocení ani opravovat chyby, kooperace zde nebyla nutná.</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
--	--

<p>Rozdělení do skupin.          „Každý dostane jeden lísteček, který nikomu neukáže, pantomimicky předvede to, co má na lístečku, hledáte se do skupin podle společných znaků.“          Na lístečcích jsou zvířata, děti pantomimicky předvádí.          Paní uč. se ptá každé skupiny: „Co jste? Jak jste se našli?“          „V těchto skupinách budete pracovat celý týden, sestěhujte se do lavic k sobě.“</p> <p>Každá skupina dostane do lavice zásobu knih. Úkol zní: „Najděte cokoliv, co se týká obratlovců.“ Není stanoveno, jak mají děti pracovat, zda společně či zvlášť.</p> <p>- Polovina skupin šla na chodbu, druhá polovina vyhledává dál v knihách.</p> <p>Kimova hra – na chodbě na stolečku jsou předměty a obrázky, každý se dívá sám a snaží se zapamatovat si co nejvíce věcí.</p> <p>- Poté jdou děti zpět do skupin a dávají věci dohromady. (Zbylé skupiny jdou na chodbu.)</p> <p>Reflexe: Paní učitelka se ptá každé skupiny, kolik mají slov. Poté ukazuje jednotlivé předměty, děti si je odškrtaávají.</p>	<p>Tvoření skupin – náhodné.</p> <p>→ <b>Kooperativní dovednosti:</b> vnímání, komunikace – beze slov = domluva, prezentace: rozdělení rolí - mluvčí</p> <p>Každá skupina práci pojala jiným způsobem. Někdo si hledal v knize sám, jinde se děti spojily do dvojic.          Dá se říct, že zde probíhal opět nácvik kooperativních dovedností – u dětí, které nepracovaly samostatně.</p> <p>→ <b>PVZ</b> – Děti chtějí dát dohromady všechny věci, které viděly, takže se všichni zapojují do přemýšlení.          → <b>Individuální odpovědnost</b> – Každý je odpovědný za to, co si pamatuje a chce to sdělit skupině, přispět.          → <b>Interakce tváří v tvář</b> – přímá komunikace nad zadaným úkolem          → <b>Koop. dovednosti</b> – komunikace, naslouchání, výměna názorů</p> <p>→ <b>Koop. dovednosti</b> – udělit roli mluvčího skupiny a odškrtaávajícího</p>
--	---



jak se jim nejlépe pracuje. Zda budou pracovat společně ve velké skupině, v malé skupině, nebo samostatně.

Vzhledem k tomu, že se jedná o zapojení kooperace do běžného vyučování, má paní učitelka tzv. „volnou ruku“ při jeho zařazování. Míra zapojení závisí na ní. Protože paní učitelka nemá vyhraněný styl učení a je otevřená všem možnostem a metodám výuky, které ho zkvalitňují, využívá kooperativní učení v menší míře, někdy také jako součást metod RWCT, které jsou další variantou oživení výuky a zlepšení učení žáků.

Kvalita kooperativního učení závisí na plnění všech jeho pěti principů. Zde výrazně chyběl princip reflexe, který paní učitelka většinou nepoužívá. Podle jejích slov je to z důvodu, že kooperace pro ni není prioritou vyučování, tudíž jí reflexe přijde jako práce navíc, která ubírá čas dalším aktivitám. S tímto tvrzením nelze v rámci kooperativního učení souhlasit, avšak jedná se o osobní přístup pedagoga, který mu vyhovuje.

#### ▪ **Shrnutí poznatků**

Využití kooperativního učení v běžné výuce dává učiteli možnost soustředit se na naplňování všech jeho pěti principů (pokud o naplňování usiluje). Běžná vyučovací hodina se většinou skládá z několika částí, na které se učitel zaměřuje. Může se jednat o opakování látky z předchozí hodiny, o opakování většího celku, součástí může být také nové učivo. Z těchto částí vybírá vyučující jednu nebo více menších částí, které žákům předloží formou kooperativního učení. Míra zapojení kooperace do výuky spočívá v zájmu učitele, kvalita závisí na tom, jaké povědomí, znalosti a zkušenosti má učitel s kooperativním učením. Jedno je však jisté, kvalitní kooperativní učení zapojené v jakékoliv míře v běžném vyučování vždy podporuje a zkvalitňuje učení žáků.



### 7.3.2 Kooperativní učení jako součást programu RWCT

FZŠ O. Chlupa, třída 5. E

Předmět: Člověk a jeho svět

Téma: 1. světová válka

Čas: 2 vyučovací hodiny

<u>Co se dělo během hodin</u>	<u>Jak je naplněno kooperativní učení</u>
<p style="text-align: center;"><b>EVOKACE</b></p> <p>Práce ve dvojici – děti dostaly pracovní listy – „Piš, co víš, s tématem jsme už pracovali.“</p> <p>„Porovnejte své odpovědi se sousední dvojicí.“ (Děti sedí po čtyřech v centrech.)</p> <p>Paní učitelka se ptá: „Vyskytl se nějaký zásadní problém?“ „Jak se vám spolupracovalo?“</p>	<p>Dvojice pracují společně, radí se, ptají se: „Souhlasíš, že je to tak ...?“ Dva jedinci pracují samostatně, aniž by se ohlíželi na svou dvojici.</p> <p>→ <b>PVZ</b> – rozdělení rolí – já píšu, ty kontroluješ, popřípadě napovídáš → <b>Individuální odpovědnost</b> – za to, co píšu si odpovídám → <b>Interakce tváří v tvář</b> – přímá komunikace nad zadaným úkolem → <b>Koop. dovednosti</b> – komunikace, naslouchání, výměna názorů</p> <p>Porovnávání většinou probíhalo tak, že jeden a jeden kontrolovali, zbylí dva nedělali nic. V jedné čtveřici se na práci podíleli všichni, informace, které neměli, si doplnili.</p> <p>→ <b>Reflexe</b> – kontrola poznatků – kooperace probíhala pouze v jedné čtveřici, zde odpovídají všechny výše rozepsané principy</p> <p>→ <b>Reflexe práce nad textem</b> – společná → <b>Reflexe spolupráce</b> – žáci se nebojí mluvit a pojmenovat problémy, pochvaly. Např.: „Nebylo to tak špatné, radili jsme</p>

<p>Samostatná práce - volné psaní – 1. světová válka</p> <p>Reflexe – „Sdílejte ve dvojici, co jste si napsali.“</p> <p>Práce ve čtyřčlenné skupině: „Vytvořte myšlenkovou mapu z informací, které víte, které jste si napsali.“</p> <p>Paní učitelka se ptá: „Jak jste pracovali?“ „Pracovali všichni?“</p>	<p>si.“</p> <p>- „Radili jsme si, ale spíš jsme odpovědi nevěděli.“</p> <p>-----</p> <p>→ <b>Koop. dovednosti</b> – komunikace, naslouchání</p> <p>→ <b>PVZ</b> – rozdělení rolí – 1 píše za všechny, nebo si list posouvají – každý něco napíše; sdělují si informace, které mají, diskutují o nich, zda je vhodné je dopsat do mapy</p> <p>→ <b>Individuální odpovědnost</b> – každý přispívá svými informacemi, každý pracuje (ve výjimečných případech se někteří žáci na práci nepodílí)</p> <p>→ <b>Interakce</b> – oslovují se, obrací se na sebe s otázkami</p> <p>→ <b>Koop. dovednosti</b> – komunikace, naslouchání, respektování názorů druhých, pracují, aby nerušili ostatní skupiny</p> <p>→ <b>Reflexe</b> – reflektují svou činnost vzájemně, opravují se navzájem</p> <p>→ <b>Reflexe</b> skupinové činnosti – žáci umí pojmenovat problémy, pochvaly Např.: „Pracovali všichni mimo Kačky, dělali jsme to, že jsme koukali do svých volných psaní, pak jsme to shrnuli a napsali.“</p> <p>- „Na začátku pracovali všichni, ale pak začali hrát nějakou hru a tak jsem to musel dodělat sám.“</p> <p>- „My jsme celkem spokojení.“</p> <p>- „My tři jsme měli hodně informací a on neměl nic, tak jsme se mu snažili pomoci, aby si vzpomněl.“</p>
--	--

<p>Zopakování kritérií pro skupinovou práci, protože někteří to podle paní učitelky zapomněli – děti formulují samy, uč. píše na tabuli:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. polohlasná práce</li> <li>2. zapojení všech</li> <li>3. nápad musí mít hlavu a patu</li> <li>4. domluva</li> <li>5. výměna názorů – naslouchání</li> <li>6. výběr důležitých informací</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ</b></p> <p>Každý dostane papír s textem, do center vždy č. 1, 2, 3, 4 – rozdílné texty – samostatně si podtrhneš důležité informace a vypíšeš si je vedle textu.</p> <p>„Všechny jedničky jdou tam do toho rohu, dvojky do jiného rohu - tam si sdělíte vaše nalezené informace.“ (skládankové učení)</p> <p>Paní učitelka se ptala: „Byl někdo nespokojen s prací?“</p> <p>„Každý se vrátí do své lavice a postupně od 1 - 4 sdělujete informace skupině a ta si je zapisuje na svůj papír ke svému textu.“</p>	<p>Jedná se o kooperativní dovednosti (1., 4., 5.); PVZ (2.), kompetence k učení (3., 6.)</p> <p>-----</p> <p>Žáci živě diskutovali nad vyznačenými informacemi.</p> <p>→ <b>Individuální odpovědnost</b> – zodpovídám za svou práci, zodpovídám za to, co nového se naučím</p> <p>→ <b>Koop. dovednosti</b> – komunikace, naslouchání, sdílení názorů, přesné vyjadřování</p> <p>→ <b>Přímá interakce</b> – všichni komunikují se všemi, oslovují se vzájemně</p> <p>→ <b>Reflexe</b> – doplňují si informace, které přehlédli, kontrolují, zda mají důležité informace stejné</p> <p>→ <b>Reflexe skupinové činnosti</b> – tentokrát jen jedna odpověď: „Holky si to říkaly jen spolu.“</p> <p>→ <b>PVZ</b> – rozdělení rolí – jeden prezentuje, ostatní naslouchají</p> <p>→ <b>Individuální zodpovědnost</b> – důležité je, co říkám ostatním, oni se to učí, jsem za to zodpovědný</p> <p>→ <b>Interakce</b> – sdělují to své skupině, mohou se mě hned ptát, pokud něčemu</p>
--	---



Míra zapojení kooperativního učení do programu RWCT může být značná. Hodiny, které jsem sledovala, byly zcela postaveny na kooperativním učení. Kooperace mezi dětmi probíhala v podstatě nepřetržitě.

Vzhledem k tomu, že se paní učitelka soustředila na to, aby děti zvládaly kooperaci a teprve poté přešla k jejímu využití v programu RWCT, kvalita kooperativního učení je vysoká.

#### ▪ Shrnutí poznatků

V programu RWCT se kooperativní učení může objevovat ve značné míře. Záleží na učiteli, které metody pro vyučování zvolí. Program je postaven na schopnosti dětí kriticky myslet a také na umění uplatňovat myšlení v interakci s jinými lidmi, takže je důležité, aby mezi dětmi probíhala komunikace a spolupráce.

Kooperativní učení se zde musí objevovat v takové kvalitě, aby se jím vyučující nemusel zabývat z hlediska zlepšování a hledání problémů, ale aby se mohl plně soustředit na obsahovou stránku učení založenou na filozofii programu RWCT.

### 7.3.3 Kooperativní učení jako součást dramatické výchovy

**ZŠ Mikoláše Alše, třída 3. A**

**Předmět:** Dramatická výchova

**Téma:** Werich, J.: Fimfárum

**Čas:** 2 vyučovací hodiny

<u>Co se dělo během hodin</u>	<u>Jak je naplněno kooperativní učení</u>
<p>Kruh – Bylo nebylo... „Kde se to používá?“, „Jak to funguje v pohádkách?“</p> <p>Ve skupině (po 3) kreslí mapu podle instrukcí – paní učitelka čte úryvek: „Až někdy nebudete mít co dělat, opravdu nic“</p>	<p>-----</p> <p>→ <b>PVZ</b> – děti si rozdělily role ve skupině, dva zapisovali, jeden radil kam, kontroloval</p>

<p>na práci, tak běžte [...]“ → děti zaznamenávají do mapy.</p> <p>Kontrola map – Jedno dítě čte, co má zaznamenáno, mapy jsou uvnitř kruhu, vždy jeden ze skupiny ukazuje, zda skutečně mají, ostatní kontrolují, zda ukazuje správně.</p> <p>Pokračování čtení – „Protože najednou je místo silnice náves...“ Paní učitelka lepenkou udělala na lino kruh = náves.</p> <p>„Na návsi byl pomník – ze svého těla udělej sochu, jak je v knížce napsáno“ (k soše poté paní učitelka položila nápis Fimfárum)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- paní učitelka četla a některé děti utvořily sochu</li> <li>- „Pojďte se ostatní podívat okolo.“</li> <li>- Výměna – „Tomáš vymění Jonáše atd.“</li> </ul> <p>Brainstorming – „Koho napadne, co je Fimfárum, napíše to na velký papír.“</p> <p>– poté se arch papíru pověsil na tabuli</p>	<p>→ <b>Individuální zodpovědnost</b> – ve všech skupinách pracovaly všechny děti</p> <p>→ <b>Interakce tváří v tvář</b> – jednalo se o malé skupinky, které byly blízko u sebe, skláněly se nad papírem, řešily kam co zapsat – přímá komunikace</p> <p>→ <b>Koop. dovednosti</b> – komunikace, naslouchání, výměna názorů, rozdělení rolí</p> <p>→ <b>Reflexe</b> – probíhala automaticky uvnitř skupiny, děti se vzájemně kontrolovaly, pokud byla nějaká skupina hlasitá, sama se dokázala ztišit</p> <p>→ <b>Reflexe</b> – celá skupina se podílí na kontrole mapy = individuální odpovědnost</p> <p>-----</p> <p>Socha je dílo jednotné, ačkoli se skládá z různých osob = nutné skupinové soužití. Děti musí při tvoření sochy reagovat na ostatní, kteří už jsou její součástí = spolupracují.</p> <p>→ <b>Kooperativní dovednosti</b> – na základě skutečnosti, kterou respektuji, vytvářím další skutečnosti, jsem za to <b>zodpovědný</b>, jsem součástí, která je nutná, beze mne by práce nebyla úplná = <b>PVZ</b></p> <p>→ <b>Kooperativní dovednosti</b> – naslouchání – je nutné poslouchat ostatní, abych nenapsal to, co už tam je – respektovat ostatní – nemůžu jít psát, když už se k papíru nevejdu, musím počkat</p>
--	--

Paní učitelka domalovala do všech map □  
= vesnice Nejnedál

Na tabuli pověsila paní učitelka velký papír – „Ve vesnici bydlel KOVÁŘ a my si ho teď vytvoříme.“:

KOVÁŘ	
Jak vypadá?	Co umí, dělá?

- Děti píší slova na lepící lístečky a lepí je do tabulky. Nápady říkají nahlas, paní učitelka rozdává lístečky.

Reflexe kováře - jaký je a co umí. Paní učitelka se ptá: „Je důležité, aby měl jméno?“ Hlasování - ano, je to důležité. Návrhy – hlasování o jméně. Kovář se bude jmenovat Jiří.

„Kovář nebydlí sám, ale se svou ženou – podíváme se na běžný den kováře.“ – „Ve dvojicích si rozdělíte role a domluvíte si krátkou improvizaci, kterou předvedete.“

Paní učitelka jasně vymezila prostor – jeviště, hlediště. Děti měly začínat živým obrazem a poté rozehrát improvizaci. Po skončení etudy následovala reflexe: „Co jsme viděli?“ A poté se vyjádřila sama dvojice ke své práci.

-----

→ **Kooperativní dovednosti** – naslouchání – je nutné poslouchat ostatní, abych neřikal to, co už tam je

Pracují jako velká skupina. Skupina, která něco vytváří – společná práce.

→ **Kooperativní dovednosti** – prosazení svého názoru, respektování názoru ostatních = návrhy a hlasování, domlouváme se společně

Ve dvojicích probíhala kooperace perfektně, což se dalo ověřit na předvedení – krátká etuda, všechny dvojice byly připravené a podaly dobrý výkon.

→ **PVZ** – nutné bylo se domluvit, rozdělit role – komunikovat, což naplňuje **individuální odpovědnost**, nutnost **interakce**, **kooperativní dovednosti** byly nezbytnou součástí – komunikace, naslouchání si, respektování názoru druhého, domluva

→ **Reflexe** skupinové činnosti proběhla po předvedení etudy, kdy se žáci vyjádřili k tomu, jak se domlouvali, zda nastal nějaký problém apod.

Problémy se spoluprací děti neměly, nedostatky, které pojmenovávaly, se týkaly toho, že je zrovna nic nenapadalo

<p>Paní učitelka vyprávěla: „Ne vždycky dobré vztahy zůstávají dobré.“ „Kovářka se zamilovala do lokaje knížete pána a společně se chtěli kováře zbavit.“ „Lokaj vymyslel, že dá kováři úkol, který nebude moci splnit a když ho nesplní, tak ho knížepán pověsí.“ - První úkol zněl: „Musíš ukovat řetěz dlouhý tak, aby se otočil 3x okolo panství.“</p> <p>Paní učitelka čte úryvek z knihy: „...zeptat se ženy.“ Ptá se → Co myslíte, že mu žena poradila? – Děti diskutují. Paní učitelka dočetla: „[...] poslala ho do lesa.“</p> <p>„Každý jste kovářem a půjdete do lesa.“ – narativní pantomima – Paní učitelka vede: čte z knihy. Děti pantomimicky předvádějí kováře, jak jde do lesa.</p> <p>Učitel v roli čerta vstoupí do děje, když si dá kovář smyčku kolem krku. Děti reagují na čerta jako kolektivní postava – kovář. Čert: „V pekle pro tebe není místo, jdi teď klidně domů, já ti pomůžu, ale duši nechci.“ → Paní učitelka vypráví: „Ráno bylo tak, jak čert řekl. Lokaj musel donést peníze, které za úkol slíbil.“</p> <p>Kruh – otázky na děti od paní učitelky – Jak jste se cítili jako kovář? - Čert řekl: „Proč by ses měl</p>	<p>k tématu.</p> <p>-----</p> <p>Při diskusi se cvičí <b>kooperativní dovednosti</b> – naslouchání, vyjádření názoru, akceptování různosti názorů, komunikace</p> <p>→ <b>Kooperativní dovednosti</b> rozvíjené při diskusi – sdělení svého názoru, naslouchání názoru ostatních</p> <p>U této činnosti je nutné, cítit prostor a pohyb skupiny v něm. Každé dítě je samo za sebe, ale současně musí vnímat ostatní – respektovat jejich prostor, chovat se ohleduplně.</p> <p>Kolektivní postava vyžaduje, aby se skupina stala jedním člověkem, aby vždy mluvil jen jeden hlas, takže zde se opět naplňují <b>kooperativní dovednosti</b> – respektování ostatních, vyjádření názoru, reakce na situaci.</p> <p>Nácvik <b>kooperativních dovedností</b> – naslouchání, každý může vyjádřit svůj názor</p>
--	---



<p>vzdát hned na začátku?“ Stalo se vám to někdy?</p> <p>Paní učitelka vypráví: „Co dělat, když kovář úkol splnil? Lokaj se rozhodl dát mu druhý úkol. Za noc musí přemístit vodu z řeky do zámeckého parku.“ „Náš kovář to opravdu vzdal, protože mu žena řekla, to se rovnou běž do té řeky utopit – tak šel.“ Paní učitelka vypráví: „Na cestě k rybníku šel kolem aleje.“ „Utvořte dvě řady proti sobě.“ = alej svědomí – kovář prochází = učitel v roli, na koho se podívá, ten řekne, co se kováři honilo hlavou</p> <p>Paní učitelka vypráví, poté čte z knihy: „Když kovář prošel alejí, objevil se kamarád – vodník.“ Z knihy čte, co řekl vodník, poté opět dovypráví: „Vodník řekl kováři, ať jde spát a ráno uvidí. Ráno kovář viděl, že druhý úkol za něho vodník splnil.“</p> <p>Paní učitelka vypráví: „Lokaj byl našťvaný, tak dal kováři ještě třetí úkol – musí opatřit fimfárum.“</p> <p>Instrukce: „Skupiny po třech, rozehrajete, co si myslíte – někdo mu pomůže, nebo ne? Ukažte, co je to fimfárum a co donese zítra lokaji – jeden je kovář, ostatní dva – podle vás.“</p>	<p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>Do skupin se děti rozdělily samy. Rozdělení proběhlo rychle, bez dohadování. Bylo vidět, že se rozdělit umí a nemají problém, že by někdo s někým nechtěl být. Rozdělování rolí a domlouvání se probíhalo na základě všech principů kooperace: → <b>PVZ</b> – funguje u dětí u všech činností v dramatické výchově, vědí, že musí spolupracovat všichni, protože jinak by nedosáhli cíle – toho, co mají zadáno od paní učitelky – není možné, aby jeden ze skupiny při rozehrávání toho, co si domluví, stál někde, mimo a neúčastnil se,</p>
---	--

<p>Rozehrávání a následné reflektování: „Co je fimfárum?“ – Komunikace mezi diváky a předvádějící skupinou – diváci pojmenují fimfárum každé skupiny a ta má možnost se k tomu následně vyjádřit.</p> <p>Co bylo fimfárum podle skupin: socha; kouzelný proutek 2x; různé věci → čaroděj, kouzelný pes, pohádky; hůl, která oživí sochu a ta dojde do paláce; život, který kováři darují myšky</p>	<p>každý musí mít jasně danou roli a musí vědět, alespoň přibližně, co má za úkol, jak se podílí na skupinové akci</p> <p>→ <b>Individuální odpovědnost</b> – souvisí s PVZ, každý k práci přistupuje zodpovědně, protože kdyby se on neúčastnil, zkazí práci ostatním a bude to jasně vidět</p> <p>→ <b>Interakce tváří v tvář</b> – musí fungovat pro vzájemnou komunikaci ve skupině, skupiny si volí vhodné místo kdekoli ve třídě a zde v hloučku hlavami k sobě komunikují, vymýšlejí, pracují na úkolu</p> <p>→ <b>Kooperativní dovednosti</b> – fungují u dětí perfektně, nemají problém s komunikací, nasloucháním si, respektem k druhým, výběrem z možných variant návrhů – kritické posouzení té nejlepší varianty, pokud se vyskytne ve skupině problém, řeší ho samostatně</p> <p>→ <b>Reflexe</b> – reflexe činnosti probíhá samostatně v rámci skupiny, pokud se vyskytne problém, žáci se ho snaží vyřešit samostatně, pokud to nezvládnou, vyrukují s problémem na veřejnost a to buď před zahájením prezentace úkolu, nebo po jeho skončení – paní učitelka dává vždy možnost vyjádřit se k dané věci</p> <p>V rozehrávání se opět objevilo naplnění principů kooperativního učení.</p> <p>→ <b>PVZ</b> – skupina splní cíl, když se všichni žáci budou <b>odpovědně</b> podílet na jeho splnění</p> <p>→ <b>Interakce</b> je nezbytná, protože ve fiktivní situaci se odehrávají dialogy osob</p> <p>→ <b>Kooperativní dovednosti</b> – bez nich by skupina nemohla fungovat jako skupina, která přehrává fiktivní situaci</p> <p>→ <b>Reflexe skupinové činnosti</b> – viditelná podle kvality přehrávané etudy – pokud všechno ve skupině při přípravě fungovalo, jak mělo, nyní je to jasně vidět, pokud nefungovalo, je to vidět a ještě se k tomu skupina po skončení prezentace</p>
--	---

<p>„Poslechněte, co je to fimfárum podle Jana Wericha.“ Paní učitelka čte z knihy.</p> <p>Zpět k práci na začátku - reflexe: „Proč jsme dělali pomník?“ – „Protože stál na náměstí a teď jste se dozvěděli, jak vznikl.“ (kouzelnou hůlkou kovář udělal ze zlých lidí pomník)</p> <p>Zpět ke kováři a jeho vlastnostem a dovednostem, které mu děti přiřadily – doplnit, škrtnout – podle toho, jak jsme ho zažili</p> <p>Závěrečná reflexe: Posílá se kniha Fimfárum po kruhu – „Řekni, co pro tebe příběh byl.“</p>	<p>musí vyjádřit</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>➔ <b>Kooperativní dovednosti</b> – je nutné se domluvit, musí souhlasit všichni</p> <p>Kruh je jedna velká skupina, ve které si děti musejí vzájemně naslouchat a dát možnost, aby se každý vyjádřil k otázce.</p>
---	--

#### ▪ **Závěr z pozorování kooperativního učení jako součásti dramatické výchovy**

Paní učitelka používá dramatickou výchovu, protože ví, jak dokáže zkvalitnit učení žáků. Kooperativní učení nebylo záměrnou složkou vyučování, přesto bylo jasně viditelné. V některých fázích vyučovacích hodin šlo o kooperaci skupin, v některých fázích se jednalo o skupinovou záležitost, která nebyla přímo založena na kooperativním učení, ale byla založena na určité „formě“ spolupráce, protože děti společně jako třída zažívaly příběh.

Děti mají dramatickou výchovu od první třídy, její součástí je kooperace, ta se však v souvislosti s jejím pojetím nevyčleňuje a zvlášť neučí. Nácvik kooperace je přirozenou součástí dramatické výchovy. Děti jsou po třech letech na velmi dobré úrovni spolupráce. Během dramatizace automaticky probíhaly principy kooperativního učení.

## ▪ Shrnutí poznatků

Dramatická výchova je složitý proces, který je nutné uskutečňovat s dětmi po jednotlivých krocích. Jedná se o propojení osobnostně – sociálního učení s výchovou estetickou. Od počátku osvojování dramatických dovedností dochází automaticky k nácviku kooperace. Práce v dramatické výchově je vždy činností společnou, týká se celé skupiny. Skupina společně získává zkušenosti prostřednictvím zážitku, který je na konci lekce spojuje. Velká skupina se v průběhu lekce může rozdělovat na skupiny menší, ale v pozadí neustále pracují jako celek, protože jednotlivé skupiny jsou sledovány skupinami ostatními a práce všech skupin je důležitá pro celkový proces. V dramatické výchově probíhá kooperace automaticky a přirozeně. Tím, že skupina pracuje jako celek, získává mnohem lepší sociální schopnosti, protože se každý dostává do interakce s každým.

## 7.4 ZÁVĚR I. ČÁSTI

Kooperativní učení má širší uplatnění, nemusí existovat samo o sobě. Prostřednictvím výzkumu jsem mohla vidět a zhodnotit, v jaké míře se může kooperativní učení v jednotlivých variantách uplatňovat a jakou může mít kvalitu.

Podoba kooperativního učení ve výuce vždy záleží na učiteli. Jde o to, co učitel upřednostňuje, na co se soustředí a jakou formu výuky ve své třídě volí.

Kvalita kooperativního učení závisí na dodržování jeho základních principů. Na tom, jak je učitel schopen naučit žáky kooperovat.

Míra zapojení kooperativního učení do vyučování závisí na jedné straně na zvolené podobě výuky, ve které se objevuje a na straně druhé na přístupu učitele. Nejvyšší míra automaticky zapojené kooperace se vyskytuje v dramatické výchově, která je na ní zcela postavena. Učitel přijímá kooperaci jako přirozenou součást tohoto způsobu vyučování, tudíž se nemusí zabývat mírou jejího zapojení. V programu RWCT má učitel možnost volby, jaké metody do vyučování zařadí. Je možné volit metody založené pouze na kooperaci (viz ukázkové hodiny), nebo kombinovat tyto metody s metodami frontálními či individuálními. Při využití kooperativního učení samostatně závisí míra zapojení a kombinace s ostatními vyučovacími styly výhradně na učiteli, v tomto případě má pedagog zcela „volnou ruku“. Při samostatném užití kooperativního učení má učitel nejvyšší míru benevolentnosti jeho zapojení ze všech posuzovaných variant, protože není omezen tzv. „pravidly“, nemusí naplňovat přesně danou filozofii určitých vyučovacích forem (programů).

Porovnávání zvolených variant výzkumu je troufalé a chybí mi na něj dlouhodobější a hlubší výzkum. Každá varianta má sama o sobě svá specifika a zkvalitňuje a podporuje učení žáků. Obecně si však myslím, že propojení kooperativního učení s jinou alternativní variantou přináší vyšší efekt pro kvalitu učení žáků.

---

---

## 8. II. ČÁST

---

---

### **Obsah druhé části praktického úkolu:**

- výběr třídy – výzkumný vzorek
- výzkumné metody - pozorování – stanovení úkolu
  - experiment - odučení některých hodin
- výsledky učení – jak kooperace žákům pomáhá - reflexe
- závěr - reflexe celkového procesu

### **8.1 VÝZKUMNÝ VZOREK - VÝBĚR TŘÍDY**

Rozhodla jsem se, že výzkum druhé části praktické stránky diplomové práce budu uskutečňovat během souvislé čtrnáctidenní praxe. Pozitiva vidím v možnosti delší doby strávené s jednou třídou, tímto budu moci vytvářet praktické hodiny žákům na míru tak, jak budou momentálně aktuální podle jejich potřeb. Budu moci reagovat na problémy, které se vyskytnou a řešit je podle dané situace, a sledovat tak výsledky učení žáků.

Velkou výhodou spatřuji také v tom, že učivo, které bude obsahem hodin založených na kooperaci, bude vycházet z právě probírané látky a jednotlivé hodiny na sebe budou navazovat podle školního vzdělávacího plánu. Naučím se tak zapojit kooperaci do běžného procesu vyučování, což je pro mou budoucí praxi důležité.

Seznámila jsem s vyučujícími, které budou vést souvislou praxi na FZŠ O. Chlupa. Se všemi jsem mluvila o kooperativním učení a o míře využívání tohoto učení ve výuce. Po uvážení všech pro a proti jsem se rozhodla pro druhou třídu. V této třídě se kooperativní učení využívá samostatně jako nástroj pro zkvalitnění a usnadnění učení žáků.

## **8.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÝCH METOD**

Protože se jedná o mé vlastní pedagogické aktivity ve druhé třídě, výzkum bude uskutečňován převážně metodou experimentu. Budu se snažit vytvářet hodiny založené na kooperativním učení. Tyto hodiny však musí vycházet ze stanoveného cíle, který si zadám a pokusím se ho naplnit. Cíl stanovím na základě počátečního pozorování žáků během kooperace.

### **▪ Pozorování**

„Metoda pozorování je metoda, která slouží pro sběr dat o charakteristikách situací, chování a projevů jednotlivců nebo skupin. V pedagogickém výzkumu je nejčastější aplikací této metody pozorování subjektů edukačních procesů (žáků, učitelů), resp. pozorování třídy.“ (Průcha, 1995, s. 38)

### **▪ Experiment**

Experiment je metoda založená na tom, že se zjišťují důsledky změn, které jsou úmyslně zavedeny do zkoumaného procesu. Jedná se o standardní druh pedagogického výzkumu, který je však náročný na realizaci. (Průcha, 1995)

## **8.3 POZOROVÁNÍ A STANOVENÍ ÚKOLŮ**

S paní učitelkou jsem se domluvila, že budu nejprve sledovat, jak děti kooperují, zda se během kooperace vyskytnou nějaké situace nebo problémy nutné k řešení. Na základě těchto zjištění budu stanovovat další kroky k realizaci diplomového úkolu.

Pozorování se uskutečnilo první den, kdy jsem se seznamovala s třídou a s jejím fungováním. Vyučovacích hodin proběhlo pět, kooperativní činnosti se objevily ve třech hodinách.

▪ **Pozorování**

**1. hodina – Český jazyk - čtení**

- Pondělní ranní činnost = opakující se každé pondělí

- Mazací tabulka a na ní všichni píší věty, co dělali o víkendu.
- Skupina – holky x kluci – kluci vzadu, holky vpředu ve třídě – „Čtete si, co jste napsali/y.“

(Děti samy udělaly kruh a čtou postupně po kruhu. Někteří neposlouchají, ale organizace práce je dobrá.)

- Kruh – reflexe všichni dohromady – paní uč. se ptá, co dělali o víkendu?

- Náplň hodiny – práce s obsahem

- Diskuse v kruhu – „Co je to obsah?“
- Skupiny (6, 6, 6, 5) – rozdělila paní učitelka podle toho, jak sedí u sebe v lavicích. Práce s obsahem v čítance – každá skupina dostala několik stran a podle názvů příběhů, pohádek, básniček má zjistit, jestli se obsah jednotlivých bude týkat zvířat.

(Skupiny – někde pracují čtyři děti dohromady, někde tři děti, někde dvě a ty ostatní si to vyhledávají samy – neprobíhá kooperace celých skupin.)

- „Zvolte si mluvčího skupiny, ten bude prezentovat vaši práci.“

(Děti se ve skupině dohadují o mluvčího.)

- Při prezentaci ostatní skupiny kontrolují podle obsahu.
- Reflexe skupinové činnosti – „Pokud jste s tím, jak pracovala skupina spokojení, postavte stan (= všichni sepnou ruce nad hlavou).“ → Všechny skupiny postavily stan → neumí se zhodnotit. Jako skupina nepracovali.

**Zjištění z této hodiny:**

Ranní činnost mě velmi překvapila, děti si při sdělování zážitků samy řídily práci, fungovaly jako velká skupina. Další navazující činnost ovšem ukázala pravý



opak. Děti neuměly kooperovat ve velkých skupinách, kde pracovaly na společném úkolu. Při práci ve velké skupině se rozdělily na několik menších skupinek, popřípadě někteří žáci pracovali samostatně, někteří nepracovali vůbec. Protože jsem třídu viděla v „akci“ poprvé, bylo mi to divné, tudíž jsem se po hodině zeptala paní učitelky, jak je to možné. Zjistila jsem, že touto činností začínají každé pondělí. Z toho jasně plyne, že už ji dělali nespočetněkrát, a tak ji mají nacvičenou. Děti se naučily, že se při vyprávění ve velkém kruhu musejí střídat, a že vždy zvolí prvního, který začne.

Při domlouvání, kdo bude mluvčí skupiny, nastaly ve skupinách bouřlivé debaty, až dohadování se. Problémem pro děti je tudíž samostatné rozdělení rolí. Jak je to možné, když při určování v kruhu jasně a bez debat určily toho, kdo začne? Situace opět ukazuje na zautomatizování opakující se činnosti.

Další věc, která mě překvapila, bylo závěrečné hodnocení skupinové práce, kdy se všechny skupiny ohodnotily jako výborně fungující. Usuzuji, že dětem chybí kritické hodnocení sebe sama. Po rozhovoru s paní učitelkou o tomto problému jsem zjistila, že se děti nedokážou samy ohodnotit, že si v hodnocení přidávají a nevidí se, jak jsou na tom ve skutečnosti.

<p><b>Naplnění principů kooperativního učení ve velkých skupinách</b></p>
<p><b><i>Pozitivní vzájemná závislost</i></b> – ne - děti neřešily, jestli ostatní členové skupiny také pracují, nefungovala spolupráce skupiny</p>
<p><b><i>Individuální odpovědnost</i></b> – na úrovni já odpovědný za svou práci – ano; na úrovni já odpovědný za nějakou část práce, protože jsme skupina - ne</p>
<p><b><i>Interakce tváří v tvář</i></b> – ne v rámci velké skupiny, ale jen na základě malých skupinek, na které se velká skupina rozpadla</p>
<p><b><i>Kooperativní dovednosti</i></b> – ne - ve velké skupině, ano - v malých skupinách; při udělení role</p>

mluvčího – nutná domluva celé skupiny – nefungovala dohoda – dlouhé dohadování, kdy nakonec zvítězila ta nejsilnější osobnost
---

<b><i>Reflexe skupinové činnosti</i></b> – ne, děti nedokázaly ohodnotit skupinovou práci podle pravdy
--

### **3. a 4. hodina – Člověk a jeho svět**

- Skupinová práce – každá skupina dostane list se zvířaty. Úkol skupiny je nalepit na list se zvířaty chybějící nálepky a poté seřadit zvířata podle abecedy (průřezové téma – ČJ). Nálepky pro všechny skupiny jsou položeny dohromady na jednom stole.

- Úloha: „Teď je nás 21, může být 8 skupin, jak to rozdělíme?“

„Zkusíme po třech, počítáme – 3 + 3 + 3...“ → 7 skupin po třech.

(Paní učitelka rozdělila děti do skupin po třech. Kooperace fungovala dobře u většiny skupin. U jedné skupiny se stalo, že jeden člen nepracoval vůbec, dokonce se od skupiny oddělil a nevšímal si jí.)

- „Určete si mluvčího skupiny, který bude vaši práci prezentovat.“

(Opět nastalo dohadování, kdo se stane mluvčím skupiny. Některé skupiny řešily roli mluvčího tím, že si o ni stříhly.)

- Reflexe skupinové činnosti – mluvčí skupiny čte zvířata podle abecedy – na koberci, paní učitelka kontroluje.

- „Zhodnoťte svou práci ve skupině.“ - Paní učitelka reaguje, zda souhlasí s hodnocením, které si dala skupina. Hodnocení A, B, C. Poté zápis do žákovské knížky.

(Zde už se skupiny hodnotily o něco kritičtěji. Převážně se objevovala A, ale vyskytlo se i hodnocení B.)

### **Zjištění z těchto hodin:**

Spolupráce v malých skupinách celkem funguje. Problém spatřuji ve velké hlučnosti skupin. Další problém, který se ukázal, je, že někteří nechtěli být ve skupině spolu. Nakonec si ale dali od paní učitelky říct, s výjimkou Mikuláše, který se urazil, že nechce být ve skupině se dvěma dívkami a nepracoval, nereagoval ani na domluvu paní učitelky.

<b>Naplňování principů kooperativního učení v malých skupinách</b>
<b><i>Pozitivní vzájemná závislost</i></b> – ano - jedná se o spolupráci na zadaném úkolu
<b><i>Individuální odpovědnost</i></b> – ano - s výjimkou asi tří dětí
<b><i>Interakce tváří v tvář</i></b> – ano - členové skupiny neustále v přímém kontaktu
<b><i>Kooperativní dovednosti</i></b> – fungují tak napůl - velká hlasitost skupiny, potíže při rozdělování rolí; v pořádku – komunikace nad úkolem, naslouchání
<b><i>Reflexe skupinové činnosti</i></b> – ano - ještě je třeba pracovat na adekvátním hodnocení

### **Závěr k pozorování**

Velmi pozitivně hodnotím, že jsem mohla vidět jak kooperaci v malých skupinkách, tak snahu o kooperaci ve skupinách velkých. Je těžké stanovit jasné závěry po tříhodinovém pozorování, ale myslím, že problémy, které se vyskytly během „kooperace“ nebudou jen otázkou dané chvíle, ale otázkou k dlouhodobému zaměření.

### **Shrnutí problémů, které se vyskytly, a jsou tudíž výzvou k nápravě**

- ve velkých skupinách nefunguje zapojení všech žáků
- ve velkých skupinách neprobíhá kooperace, protože žáci nepracují jako celá skupina
- někteří žáci nechtějí být spolu
- žáci se hádají o role, pokud je jich méně než členů ve skupině
- žáci se hodně dohadují
- skupiny pracují příliš hlasitě
- žáci neumí spravedlivě ohodnotit sebe ani práci skupiny

#### **▪ Stanovení úkolů**

### **ÚKOL**

#### **- směřující k řešení určitého problému kooperace ve druhé třídě a sledování výsledků učení žáků**

Nabídla jsem paní učitelce, aby si vybrala, na který z problémů týkající se kooperativního učení se mám zaměřit. Po vzájemné dohodě jsme stanovily, že by bylo dobré, zaměřit se na práci ve velkých skupinách. Mým konkrétním úkolem bude pokusit se o **zapojení všech dětí do práce ve velké skupině**. Protože se jedná o kooperativní učení, souvisí s tím i problém, aby velká skupina pracovala jako celek.

#### **- směřující k získání zkušeností se zařazením kooperace do běžného vyučování**

Moje zkušenosti s kooperativním učním jsou spíše na teoretické úrovni. Pokus o realizaci kooperace v praxi před třemi lety bych zhodnotila ve dvou rovinách. Rovina neúspěchu se týkala malé znalosti teorie a (ne)zkušenosti s kooperací vůbec. Následkem byly chyby promítající se ve všech rovinách – příprava, organizace, hodnocení. Díky neúspěchu se však mohla objevit rovina úspěchu. Každá chyba přináší ponaučení pro příště, a tedy i tyto chyby mě posunuly směrem kupředu. Začala jsem se věnovat přesné teorii kooperativního učení, měla jsem možnost i zájem vidět kooperaci v praxi jako nezávislý pozorovatel.

Nyní, po třech letech, zase stojím před možností pokusit se o kooperaci s dětmi. Myslím, že díky množství získaných informací k ní budu přistupovat ze zcela jiného pohledu, doufám, že tento pohled bude správný a že mě tato zkušenost posune k získání dovednosti kooperovat v praxi.

## **8.4 REALIZACE ÚKOLŮ**

### **8.4.1 Experiment č. 1**

- **Úvaha nad první přípravou na výuku**

Rozhodla jsem se, že začnu s kooperací tak, jak jsou na ni děti zvyklé, abych se ještě jednou ujistila, jak (ne)funguje. Vytvořím hodinu podle právě probírané látky, do které zapojím kooperativní učení. Děti budou pracovat ve velkých skupinách, kde bude zadán úkol, ale nebude jasně vymezeno, kdo má co na starost. Pokusím se vést skupiny motivací, že při práci vznikne společný produkt, který budou prezentovat před ostatními. Budu sledovat, zda práce na společném díle bude pro každého člena skupiny dostatečnou motivací k tomu, aby se zapojil.

- **První příprava**

**Předmět: Český jazyk**

**Čas:** 2 vyučovací hodiny

**Téma:** pohádky

**Učivo:** nová látka - pořadí vět v příběhu

**Cíle hodiny**

- *vztahující se k učivu - věcné:*

Děti pochopí význam pořádku vět v příběhu.

Děti dokážou řadit věty v příběhu správně za sebou.

- *vztahující se ke kooperativnímu učení - sociální:*

Děti dokážou spolupracovat na splnění cíle.

Děti vytvoří plakát, kterým se budou jako skupina prezentovat.

**Požadavky Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP), které naplňuje kooperativní učení:**

*Výstup: Zvládá vyjadřování v běžných komunikačních situacích, účinně a kultivovaně se dorozumívá ve škole i mimo školu.*

2. ročník – učí se respektovat vyjádření druhých a pozorně naslouchat

- obhajuje svůj názor
- spolupracuje ve skupině
- hodnotí činy, postoje, pocity

**Průřezová témata z Rámcově vzdělávacího programu (dále jen RVP), která se týkají kooperativního učení:**

**Osobnostní a sociální výchova** – dovednosti: pro komunikaci, pro spolupráci, sociální (konflikt a jeho řešení), uvědomění si hodnoty spolupráce a pomoci, uvědomění si různosti názorů lidí a různých přístupů k problému

**Klíčové kompetence z RVP, které naplňuje kooperativní učení:**

**Sociální a personální** – spolupráce ve skupině

**Komunikativní** – komunikace ve skupině - vyjadřuje své názory, naslouchá druhým

**K učení** - volí efektivní metody k učení, řídí, plánuje vlastní učení

**K řešení problému** – uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí, řeší problémy skupiny

**Kterými činnostmi naplním cíle: příprava na vyučovací blok – 2 vyučovací hodiny**

**1. Vyvození významu pořádku vět v příběhu**

**1.1 Text – 2 kousky z pohádek** – první text je v pořádku, ve druhém jsou věty řazeny ve špatném pořadí. Text je psát psacím písmem – ručně.

**Úkol:** a) Každý sám si přečte oba dva kousky pohádek.

- b) Sdílení ve dvojici: „Jak se ti texty líbili? Co bys o nich řekl?“
- c) Reflexe: každá dvojice, popřípadě jedna trojice, sdělí ostatním, co probírala

**Text:**

*1. Bylo nebylo jedno peklo. A v tom pekle měli váhu. Na váhu stavěli čerti hříšníky. Váha vždy ukázala, jak těžké hříchy hříšník má. Podle toho ho peklo spravedlivě potrestalo.*

*2. Princezna si ho oblíbila a říkala mu miláčku. Drak uzavřel s králem dohodu. V celém království byl přísný zákaz jíst maso, aby zbylo na draka. V jednom království se usadil drak. Král bude draka pořádně vykrmovat a drak ho na oplátku ochrání před nepřítelem.*

## **1.2 Výstavba příběhu – děti jsou v kruhu na koberci**

(procvičení kooperativních dovedností – kruh je velká skupina, ve které děti musí – naslouchat si vzájemně, respektovat názor druhých a reagovat na něj, probíhá interakce = všichni na sebe vidí, komunikace)

**Úkol:** a) Zopakování důležitých fakt – „Co jsme se dozvěděli o příběhu? – Musí mít správné pořadí vět, aby dával smysl. Děj je tam tak, jak šel za sebou.“

b) Každý teď zkusí vymyslet jednu větu a tím si vytvoříme svůj příběh, nebo pohádku. Je důležité, abyste všichni poslouchali, protože jsme si řekli, že věty jdou za sebou ve správném pořadí.

**2. Ověření pochopení významu pořádku vět v příběhu – dokážou seřadit věty správně** (úkol je zaměřen na kooperativní učení – cíl – spolupráce na výsledném produktu)

### **2.1 Práce ve skupině – rozdělíme děti do skupin po 6, jedna bude po 5**

(rozdělení: rozpočítat děti do čtyř skupin 1, 2, 3, 4 – jedničky k sobě, dvojky k sobě atd.)

**Úkol:** a) Skupina si najde své pracovní místo.

b) Skupina dostane zadání a všechny potřebné materiály – učitel nebude do práce skupin zasahovat.

c) Vysvětlit co je plakát – jaké má prvky, aby zaujal. Řekneme, že to bude produkt, kterým se skupina bude prezentovat.

Materiály do každé skupiny:

- jeden velký papír A1; pohádka - věty v nesprávném pořadí na A5 papíru; barevný papír světlejší barvy A4 rozdělený na pět proužků, rozstřížený na dvě části (2 proužky a 3 proužky v celku); list s úkoly pro skupinu

***Úkoly pro skupinu:***

CO MÁTE ZA ÚKOL VE SKUPINĚ

- papír rozstříhat na vyznačené proužky
- na každý proužek opsat jednu větu
- poskládat proužky s větami ve správném pořadí, aby pohádka dávala smysl
- na velký papír nahoru napsat název pohádky
- na velký papír nalepit proužky s pohádkou
- na velký papír nakreslit obrázek k pohádce

***Věty naruby – pohádky:***

<p>Zlá sudička Růženku zaklela.</p> <p>Přivoněla k ní, píchla se o trn a usnula.</p> <p>Králi a královně se narodila dceruška Růženka.</p> <p>Celé království usnulo spolu s Růženkou.</p> <p>Jednoho dne našla Růženka ve staré věži růži.</p>	<p>Když se staroušci vrátili, chaloupka byla prázdná.</p> <p>Budulínek otevřel lišce.</p> <p>Budulínek žil v chaloupce s babičkou a dědečkem.</p> <p>Liška Budulínka odnesla do své nory.</p> <p>Jednou odešli babička s dědečkem do města na trh a Budulínek zůstal sám doma.</p>
<p>Karkulka nesla babičce košík s jídlem.</p> <p>Maminka měla holčičku.</p> <p>Ta se jmenovala Červená karkulka.</p> <p>Ten sežral babičku i Karkulku.</p>	<p>Světýlko patřilo chaloupce z perníku.</p> <p>Otec dřevorubec vzal děti do lesa na maliny.</p> <p>Jeníček vylezl na strom a uviděl světýlko.</p> <p>Protože děti perník ochutnaly, uvěznila je zlá Ježibaba v</p>



V lese potkala vlka.	chaloupce.  Děti v lese zabloudily.
----------------------	---

### 3. Hodnocení práce ve skupině – hodnotící list

**Úkol:** Každý dostane jeden hodnotící list, společně si vysvětlíme jednotlivé body, které mají děti hodnotit.

<p style="text-align: center;"><u>Hodnotící list</u></p> <p>Pracoval jsi na úkolu? Co jsi dělal?</p> <p>Myslíš, že se někdo ve skupině cítil ostrčený?</p> <p>Byl ve skupině někdo, kdo vůbec nic nedělal?</p> <p>Hádali jste se?</p> <p>Jsi spokojený s prací, kterou jste udělali?</p>
--

#### ▪ Reflexe kooperativního učení

Protože se má aktivita týká především kooperativního učení, v reflexi se soustředím pouze na části hodiny, které byly zaměřeny na kooperaci.

#### 1.2 Výstavba příběhu – děti jsou v kruhu na koberci

Jednalo se o to, aby děti v praxi pochopily význam řazení vět za sebou. Společně jsme vytvořili jakousi pohádku. To, že při práci probíhala přirozená kooperace, děti nezaznamenaly.

<b>Naplnění principů kooperativního učení</b>
<i><b>Pozitivní vzájemná závislost</b></i> – společně jsme vytvářeli příběh

<b><i>Individuální odpovědnost</i></b> – každý musel vytvořit kousek pohádky
<b><i>Interakce tváří v tvář</i></b> – v kruhu každý vidí na každého
<b><i>Kooperativní dovednosti</i></b> – naslouchání, reakce na druhé, prezentace vlastního nápadu, komunikace
<b><i>Reflexe skupinové činnosti</i></b> – po dokončení pohádky - činnost nám všem šla bez komplikací, nevyskytl se žádný problém – vytvořili jsme pohádku

## 2. Ověření pochopení významu pořádku vět v příběhu – dokážou seřadit věty správně (*úkol je zaměřen na kooperativní učení – cíl – spolupráce na výsledném produktu*)

Zadala jsem úkol a dál už jsem do učení žáků nezasahovala, pokud to nebylo nutné. Byla jsem nezávislým pozorovatelem. Skupiny byly čtyři – tři po šesti, jedna s pěti členy. Každá skupina měla své pracovní místo, navzájem se nijak neovlivňovaly.

<b>Naplnění principů kooperativního učení ve velkých skupinách</b>
<b><i>Pozitivní vzájemná závislost</i></b> - společná práce na produktu, každý by měl přispět, aby byla práce co nejlepší
<b><i>Individuální odpovědnost</i></b> – Jelikož nebylo zadáno, aby si žáci rozdělili role, bylo na nich, jak si mezi sebou práci rozvrhnou. Většinou si nerozdělovali, kdo má co dělat, ale každý dělal něco, proto se lehce stalo, že na ostatní členy skupiny nezbyla žádná činnost, a tak se tyto členové do práce nezapojovali – vznikl tzv. „ <i>free rider efekt</i> “, což znamená, že slabší jedinci přenechávají plnění úkolu na silnějších jedincích.

<p><b>Interakce tváří v tvář</b> – Skupiny měly své pracovní místo, pracovaly na plakátu, kolem kterého byly děti rozmístěné. Interakce probíhala mezi členy, kteří se účastnili práce.</p>
<p><b>Kooperativní dovednosti</b> – Stalo se, že v některých skupinách došlo k hádce. Někdo se snažil prosadit svůj názor za každou cenu i tehdy, když se ostatním nelíbil. Rozdělení práce a zapojení všech členů se většinou nedařilo – celková komunikace ve skupině vázla. S výjimkou pětičlenné skupiny, kde probíhala kooperace perfektně – byly zapojené všechny děti po celou dobu práce, komunikovaly, domlouvaly se, rozdělovaly si úkoly. (Sešly se v ní snaživé a zodpovědné děti.)</p>
<p><b>Reflexe skupinové činnosti</b> – Každé dítě dostalo hodnotící list. Zjistila jsem, že takové hodnocení je pro „druháky“ velmi těžké, protože píší pomalu a v jednoduchých větách. Děti nepřidávají věty, kterými by daný problém vysvětlily, takže hodnocení je v podstatě nic neříkající. Také se opět stávalo, že děti psaly, že žádné problémy ve skupině nebyly, ačkoli já vím, že byly – neumí ohodnotit skupinovou práci.</p>

### 3. Hodnocení práce ve skupině – hodnotící list

Dovolím si přirovnat použití hodnotícího listu pro reflexi skupinové činnosti k reflexi, kterou použila paní učitelka – postavte stan, pokud jste spokojeni s prací skupiny. Metoda se ukázala stejně neefektivní. Důvodem je, že některé děti neohodnotí skupinovou práci podle skutečnosti. To jsem si ověřila, když jsem pročetla hodnotící listy a zjistila jsem, že například polovina dětí ze stejné skupiny si myslí, že se při práci nehádaly a druhá polovina odpovídá, že se hádaly a zdůvodňuje proč (viz příloha č. 2). Metoda hodnotících listů bude aktuální, až se děti naučí objektivně hodnotit.

Dále musím zmínit náročnost organizace při použití metody písemného hodnocení v první polovině druhé třídy. Jednotlivé otázky jsme procházeli společně. Děti ještě nemají zautomatizované psaní, a proto se aktivita výrazně protáhla. Obcházela jsem děti, a pokud jsem viděla, že jejich odpovědi je třeba ještě vysvětlit, musela jsem požádat každé zvlášť, aby svou odpověď upřesnilo, protože jinak to neudělalo. Písemné hodnocení bylo pro děti velmi náročné.

Chybami se však člověk učí, já se pokusím svou chybu napravit, protože reflexe je důležitou součástí kooperace, dětem nejde, je třeba se na ni kromě jiného také zaměřit. Součástí prezentace plakátů bude reflexe nová – ústní. Budu sledovat, zda opravná reflexe bude efektivní a pokusím se o srovnání obou variant.

▪ **Příprava na hodinu týkající se prezentace plakátů a hodnocení kooperace**

**Předmět: Český jazyk**

**Čas:** 1 vyučovací hodina

**Téma:** pohádky – pokračování z předchozího dne

**Učivo:** prezentace, hodnocení, sebehodnocení, pořadí vět v příběhu

**Cíle hodiny**

- *vztahující se k učivu - věcné:*

Žák prokáže, že umí řadit věty správně za sebou.

- *vztahující se ke kooperativnímu učení - sociální:*

Žáci dokážou zhodnotit práci ostatních.

Žáci dokážou zhodnotit svou práci.

**Kterými činnostmi naplním cíle: příprava na hodinu – 45 minut**

**1. Prezentace produktů vzniklých při kooperativním vyučování**

Všechny plakáty jsou vyvěšeny na velké nástěnce vedle sebe.

**1.1 Galerie - výstava**

**Úkol:** a) Prohlédněte si jednotlivé plakáty.

b) Napište na lepicí lísteček pochvalu x poznámku (- min. pro dva plakáty).

c) Každá skupina si přečte vzkazy ke svému plakátu.

**1.2 Prezentace skupin**

**Úkol:** Představíte ostatním skupinám (nutné zvolit mluvčí skupiny):

a) Co jste měli za pohádku.

b) Byla pro vás práce na zadání, úkoly, těžká x lehká.

c) Jak fungovala práce u vás ve skupině.

d) Jak jste spokojeni s hodnocením od ostatních.

→ čas na přípravu – každá skupina diskutuje o nabídnutých tématech

## **2. Samostatná práce v pracovním sešitě – pohádky s přeházenými větami**

**Úkol:** a) Vyber si jednu pohádku a očíslej věty, jak jdou za sebou.

b) Zbylé dvě pohádky máte za domácí úkol.

### **▪ Reflexe průběhu prezentace**

#### **1.2 Prezentace skupin**

Skupinky postupně prezentovaly své výtvary. Před prezentací měly čas se poradit nad zadanými otázkami a měly za úkol zvolit si mluvčí(ho).

Prezentace probíhala tak, že každá skupina měla jednoho mluvčího, když se vyskytl nějaký problém, vyjádřilo se k němu více dětí. Z hodnocení, které prezentovaly děti, jsem vybrala body b, c, protože ty jsou klíčové.

#### ***Skupina, která měla pohádku O Šípkové Růžence:***

- „Práce na úkolech byla lehká, plakát se nám povedl.“
- „Při práci jsme se trochu hádali nad tím, co tam dát za obrázky, ohodnotili bychom se B.“ (hodnocení písmenem si děti zařadily samy)

#### ***Skupina, která měla pohádku O Perníkové chaloupce:***

- „Práce byla lehká.“
- „Trochu jsme se hádali, ohodnotili bychom se B.“

#### ***Skupina, která měla pohádku O Budulínkovi:***

- „Práce pro nás byla trochu těžká.“
- „Práci jsme si rozdělili, dali bychom si A.“

#### ***Skupina, která měla pohádku O Červené karkulce:***

- „Práce byla lehká i těžká.“
- „U nás David nepracoval.“

*Zeptala jsem se Davida, proč nepracoval. → Odpověděl, že nevěděl, co má dělat. Obrátila jsem se na skupinu, co na to říká. → „My jsme řekli, co se bude dělat, ale on to s námi nedělal, i když to dělali všichni ostatní, tedy ještě kromě Jakuba, ten taky moc nepracoval. Ohodnotili bychom se B.“*

*Obrátila jsem se na všechny děti: „Co poradíme Davidovi na příště, děti?“ → Odpověď: „Aby se zapojil do práce a ozval se, když neví, co má dělat.“*

#### ▪ Srovnání písemné a ústní varianty hodnocení

Srovnávání variant hodnocení se odehrává na úrovni konkrétní třídy, hodnotím, která varianta nejlépe vyhovuje potřebám a schopnostem dětí.

Písemná varianta, jak bylo již zdůvodněno, dětem nevyhovuje z hlediska organizace a náročnosti práce a z hlediska neschopnosti samostatného objektivního hodnocení. Hodnocení se díky ní stává neefektivním.

Ústní hodnocení nabídlo dětem možnost diskuse ve skupině. Děti se musely nad prací skupiny společně zamyslet a poté se pokusily pojmenovat některé chyby. Tím, že docházelo ke konfrontaci různých názorů, jak bylo vidět z hodnotících listů, měly si děti možnost uvědomit, jak práce nad úkolem probíhala skutečně a připustit si, že chyby a problémy jsou součástí učení a musí se je učit pojmenovávat. Další fáze tohoto hodnocení – prezentace, umožnila skupinám nad chybami diskutovat nejen s učitelem, ale do diskuse se mohli zapojit i ostatní žáci, kteří chtěli přispět s radou, s řešením situace, nebo se u nich při práci ve skupině vyskytl stejný problém a věděli si s ním rady.

Varianta, která dětem momentálně vyhovuje, a jsou v ní vidět výsledky, je ústní hodnocení. Oblast hodnocení je však dlouhodobější otázkou k zaměření, čím více hodnocení skupinové práce bude ve třídě probíhat, tím lépe a hlavně pravdivě se děti naučí sebehodnotit, což je pro ně klíčové. Pokud toto zvládnou, nebude pak jistě žádný problém přejít k jinému typu hodnocení.

- **Výsledky věcného učení po prvním realizovaném bloku vyučovacích hodin**

Základním cílem pro děti bylo naučit se, proč je důležité, aby byly věty v příběhu řazeny za sebou ve správném pořadí a tuto znalost umět prakticky využít. Kooperativní učení bylo nástrojem, jak tohoto cíle dosáhnout.

Produkt, který při učení vznikl, měl ukázat, jak děti učivo zvládly. Na produktu bylo nutné spolupracovat, tím se společně naučit novou látku. V reflexi se však ukázalo, že ne všechny děti se na práci podílely. Jak tedy zjistit, zda je kooperativní učení efektivním nástrojem? Zda posloužilo k tomu, aby se všechny děti skutečně naučily novou látku? Ověření, zda se děti naučily řadit věty správně za sebou, přinesla kontrolní činnost, která byla zařazena na konci bloku. Každý žák měl v pracovním sešitě samostatně seřadit věty. Kontrola ukázala, že všechny děti seřadily věty ve správném pořadí.

- **Shrnutí poznatků z realizovaných hodin a návrh dalšího postupu**

Proč nejsou zapojeni všichni členové skupiny do práce? Protože členů je hodně a ti se nedokážou na začátku práce domluvit, kdo bude co dělat, jakou bude mít roli, která část práce je jeho. Tím se lehce stane, že slabší jedinci přenechají práci silnějším, protože vědí, že ti práci zvládnou za ně. Chybí zde tedy posílení osobní odpovědnosti k práci. Myslím si, že osobní odpovědnosti se dá dosáhnout přidělením rolí. Když bude mít dítě jasnou roli, bude za ni odpovědné, tudíž musí pracovat a podílet se na společné práci skupiny, protože jeho role je kousíček ze společné skládačky.

Protože studuji dramatickou výchovu a vím, že při dramatizaci určitého děje je nutné, aby si členové skupiny stanovili jasně role = kdo co bude hrát, mohl by být tento postup dobrou cestou k naplnění individuální odpovědnosti, a tudíž k zapojení všech členů velké skupiny do akce.

K této práci se výborně hodí pohádky, se kterými jsme pracovali. Dojde tak k provázání učiva a naplnění vzdělávacího plánu, kde se v literární výchově (čtení) doporučuje dramatizace textu.

#### 8.4.2 Experiment č. 2

- **Příprava**

**Předmět: Český jazyk – čtení**

**Čas:** 1 vyučovací hodina

**Téma:** pohádky

**Učivo:** vyprávění příběhu prostřednictvím dramatizace

**Cíle hodiny**

*- vztahující se k učivu - věcné:*

Žáci budou schopni vyprávět příběh prostřednictvím dramatizace.

Žáci budou schopni vystihnout děj, dokončit děj.

*- vztahující se ke kooperativnímu učení - sociální:*

Žáci dokážou spolupracovat ve velké skupině.

Žáci si dokážou rozdělit role ve skupině (Ty, které si sami vymyslí.).

Všichni žáci ve skupině budou pracovat.

**Požadavky Školního vzdělávacího programu, které naplňuje kooperativní učení:**

*Výstup: Rozpoznává jednoduché případy manipulativní komunikace.*

2. ročník
- obhajuje svůj názor
  - řeší jednoduché konflikty
  - spolupracuje ve skupině
  - vstupuje do diskuse
  - hodnotí činy, postoje, city

**Průřezová témata z RVP, která se týkají kooperativního učení:**

**Osobnostní a sociální výchova** – dovednosti: pro komunikaci, pro spolupráci, sociální (konflikt a jeho řešení), uvědomění si hodnoty spolupráce a pomoci, uvědomění si různosti názorů lidí a různých přístupů k problému



**Klíčové kompetence z RVP, které naplňuje kooperativní učení:**

*Sociální a personální* – spolupráce ve skupině

*Komunikativní* – komunikace ve skupině - vyjadřuje své názory, naslouchá druhým

*K učení* - volí efektivní metody k učení, řídí, plánuje vlastní učení

*K řešení problému* – uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí, řeší problémy skupiny

**Kterými činnostmi naplním cíle: příprava na hodinu – 45 minut**

**1. Dramatizace – dokončení pohádky (pořád pracujeme se stejnými skupinami)**

**Úkol:** a) Ještě jednou si přečtete svou pohádku.

b) Ve skupině se domluvte, jak rozehrajete zbytek pohádky, který chybí.

c) Rozdělte si přesně role – kdo co bude dělat.

d) Skupiny rozehrávají to, co si přichystaly.

Učitel rozehrávání uvede tak, že přečte z plakátu kousek pohádky, který žáci zpracovali a doplní: „A takhle pohádka pokračovala.“

**2. Reflexe kooperace ve skupině (ústní)**

- Každá skupina řekne, jak spolupracovala.

▪ **Reflexe průběhu činností**

**1. Dramatizace – dokončení pohádky**

Přestože jsem se snažila dětem přesně vysvětlit, jak mají postupovat, že si musí rozdělit role tak, aby každý byl něčím, práce se nepovedla. Jedním z důvodů je, že děti nedělají dramatickou výchovu, nejsou zvyklé takto pracovat. Troufám si však tvrdit, že je zde ještě jeden mnohem závažnější důvod. Základní problém pramení z neschopnosti se domluvit, respektovat se vzájemně, být přizpůsobivý – chápat, že všichni nemůžou mít všechno, což se týká základních osobnostně – sociálních dovedností.

## Principy kooperativního učení, na které jsem se nyní zaměřila a výsledky učení

**Individuální odpovědnost** – Děti nebyly schopné rozdělit si role tak, aby každý byl za svou roli zodpovědný. Po celou dobu času na přípravu se o role hádaly, tudíž jim nezbyl čas domluvit se, co budou rozehrávat. V závěru se stalo, že někteří členové skupiny neměli žádnou roli, takže při výstupu skupiny jen stáli bokem a neúčastnili se.

**Kooperativní dovednosti** – Jak jsem již popsala výše, děti nejsou schopné normálně komunikovat, domluvit se, naslouchat si, podřídít se, každý chce mít to nejlepší.

## 2. Reflexe kooperace ve skupině

**Reflexe** – Děti se v této fázi poprvé dokázaly ohodnotit podle pravdy. V reflexi od skupin zaznělo přesně to, co jsem já vypožadovala v průběhu činnosti. Pokládala jsem skupinám jen jednu zásadní otázku: „Jak se vám podařilo rozdělit si role?“ → Odpovědi se shodovaly: „Nepodařilo, nevěděli jsme moc, co máme dělat; pořád se to střídalo – jednou jsem byla princezna já, potom zase někdo jiný, pak zase já; nestihli jsme si kvůli tomu domluvit, co budeme hrát.“

*Poznámka: Jak to, že se děti dokázaly ohodnotit podle pravdy? Odpovědi mě napadají dvě.*

*1. Otázka pro reflexi byla pouze jedna – jasná.*

*2. Žákům se během realizace úkolu nepovedlo nic, co by zastínilo chyby, na které by poté mohli zapomenout. Celá aktivita se jim „nepovedla“.*

### ▪ Shrnutí poznatků z realizovaných hodin a návrh dalšího postupu

Protože jsem s dětmi strávila už nějaký čas, mohla jsem je sledovat během výuky a hovořila jsem o nich velice často s paní učitelkou, mohu stanovit tyto závěry:

- a) děti jsou osobnosti, které chtějí být nejlepší a mít za každou cenu to nejlepší, bez ohledu na ostatní
- b) dětem chybí základní osobnostně - sociální dovednosti

Ačkoli se mi nepodařilo posílit osobní odpovědnost jednotlivých členů skupiny, stále si myslím, že na tomto pilíři stojí cesta k úspěchu zapojení všech dětí do práce. Nyní už vím, že pokud děti nedostanou jasně stanovené role, práce ztroskotá na jejich hádkách a neschopnosti ustoupit. V další hodině se musím pokusit vytvořit práci tak, aby bylo jasně stanovené, kdo má co za úkol. Kooperativní učení bude opět včleněno do běžné výuky.

### 8.4.3 Experiment č. 3

#### ▪ Příprava

**Předmět: Český jazyk**

**Čas:** 2 vyučovací hodiny

**Učivo:** druhy vět, kooperativní učení – zapojení všech žáků do skupinové práce

#### **Cíle**

*- vztahující se k učivu*

Žáci dokážou vytvořit z jednoho druhu vět jiný druh.

Žáci poznají a určí druh věty.

*- vztahující se ke kooperativnímu učení*

Žáci dokážou spolupracovat na splnění cíle.

Všichni žáci ve skupině budou pracovat.

**Požadavky ŠVP, které naplňuje kooperativní učení:**

*Výstup: Rozpoznává jednoduché případy manipulativní komunikace.*

2. ročník – obhájí svůj názor

- řeší jednoduché konflikty
- spolupracuje ve skupině

- vstupuje do diskuse
- hodnotí činy, postoje, city

### **Průřezová témata z RVP, která se týkají kooperativního učení:**

**Osobnostní a sociální výchova** – dovednosti: pro komunikaci, pro spolupráci, sociální (konflikt a jeho řešení), uvědomění si hodnoty spolupráce a pomoci, uvědomění si různosti názorů lidí a různých přístupů k problému

### **Klíčové kompetence z RVP, které naplňuje kooperativní učení:**

**Sociální a personální** – spolupráce ve skupině

**Komunikativní** – komunikace ve skupině - vyjadřuje své názory, naslouchá druhým

**K učení** - volí efektivní metody k učení, řídí, plánuje vlastní učení

**K řešení problému** – uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí, řeší problémy skupiny

### **Kterými činnostmi naplním cíle: příprava na dvě vyučovací hodiny**

#### **1. Druhy vět – zopakování toho, co víme, příprava k následující činnosti**

##### **1.1 Připomenutí druhů vět**

„Jaké znáte druhy vět? Jak jednotlivé věty tvoříme?“ Na každou jeden příklad. Jen krátké zopakování. Ptáme se dětí frontálně.

##### **1.2 Uvedení do problematiky – převed' jeden druh věty na jiný**

**HRA:** „*Jsem novinářka z cizí země a neumím moc česky, hlavně neumím tvořit otázky, které pro svoje zaměstnání potřebuji. Dokážu mluvit jen v oznamovacích větách. Zítra budu mít rozhovor a nikdo mi nebude odpovídat, když nebudu pokládat otázky. Děti, poradíte mi? Napsala jsem si seznam.*“

- Počasí nám bude přát.
- Zítra bude svítit sluníčko.
- Na oblohu připlují mraky.
- O víkendu přijde studená fronta.

## 2. Kooperativní učení – tvoření rozkazovacích, tázacích a přacích vět z vět oznamovacích

**Uvedení do činnosti:** „V úterý a ve středu jsme pracovali ve skupinách a zjistili jsme, že někteří žáci někdy nepracovali. Proto si dneska vyzkoušíme opět práci ve skupinkách a naším cílem = úkolem bude, že všichni žáci budou pracovat.“

→ „A teď jedna hádanka. Jsme tři. Každý máme svou práci (papír). Chceme si práce vyměnit, aby do nich mohli ostatní něco doplnit. Jak to uděláme, abychom všichni zase pracovali a nikdo nebyl bez úkolu?  $A \rightarrow B \rightarrow C \rightarrow A$  - Takhle si budete později předávat práce – PROČ? Protože se snažíme, aby pracovali všichni.“

→ „Ve skupince budete každý pracovat na něčem, ale na závěr mi odevzdáte všechny práce a tyto práce budu hodnotit jako jednu společnou, tzn. že by měl každý pracovat, jak nejlépe umí, protože na něm leží odpovědnost, že když práci neodvede dobře, tak na to ostatní členové skupiny doplatí.“

(zaměřeno → individuální zodpovědnost, pozitivní vzájemná závislost)

- Úkol:**
- a) Rozdělení do skupin – vyučující (skupiny budou speciálně sestaveny).
  - b) Každá skupina si najde pracovní místo – v lavicích – budete psát.
  - c) Každá skupina dostane zadání práce a materiály.
  - d) Úkoly musíte plnit postupně, když splníte jeden, jdete na druhý.
  - e) Po zadání práce už skupiny pracují samostatně.

→ upozorníme na čas

### Materiály pro skupinu

**(6 členů)** - 3 barevné papíry (ružový, hnědý, žlutý), (po třídě vylepeny od každého papíru – barvy – 3 lístečky s větami); 3 jinak barevná kolečka s nápisem – rozkazovací (červené), tázací (zelené), přací (modré); list s instrukcemi

**(5 členů)** – 2 barevné papíry (žlutý, růžový); 2 medailony (tázací, rozkazovací věty); práce navíc - jeden barevný papír (hnědý) s nalepeným medailonem (přací věty) a s nadepsanými větami, které ostatní sbírají pod hnědou barvou

Věty, které učitel vylepí po třídě:

Tatínek spravuje auto. Pěťa přijede na prázdniny. Babička mi plete šálu. (žluté)

Děda mi spraví rozbitou hračku. Terka napíše dopis tetě. Maminka uvařila svíčkovou.  
(hnědé)

Kadeřnice mi ostříhala vlasy. Paní učitelka nás pochválila. Maminka uklidila nepořádek. (růžové)

### **Zadání práce (skupina 6 členů)**

1. Rozdělte se na dvojice.



2. Rozdělte si barvy – každá dvojice dostane jeden barevný papír (jsou důležité – na konci budou vybrány pro hodnocení).



3. V každé dvojici si určete → *běhače a zapisovatele*



4. Teď pracuje každá dvojice samostatně → *běhač* hledá po třídě věty podle barvy, kterou dvojice má (podle barvy papíru), větu si jen přečte a běží ji říct *zapisovateli*, který ji zapíše na barevný papír.

*Věty jsou 3.*



5. Všechny dvojice musí být hotové, pak můžete pokračovat.



6. Mezi dvojice si rozdělte medailony s druhem věty. Každá dvojice má jeden medailon.



7. Opět pracuje každá dvojice samostatně → z vět, které jste posbírali, vytvoříte věty podle zadání na medailonu.



8. Všechny dvojice musí být hotové, abyste mohli pokračovat.



9. Vyměňte si práce tak, jak jsme si ukazovali – ABY KAŽDÁ DVOJICE PRACOVALA.



10. Opět každá dvojice samostatně → na papíře zkontrolujete, zda jsou věty, které měla vytvořit jiná dvojice, správně. Pokud ne, na linku, která se jmenuje OPRAVA napíšete větu správně.



11. Vezměte si práci, kterou jste ještě nekontrolovali. Celkem každá dvojice kontroluje dvě práce.



12. Práce odevzdejte paní učitelce.

### **Zadání práce (skupina 5 členů)**

1. Rozdělte se na dvojici a trojici.



2. Rozdělte si barvy – každá dvojice, trojice dostane jeden barevný papír (jsou důležité – na konci budou vybrány pro hodnocení).



3. Ve dvojici si určete → *běhače a zapisovatele*, ve trojici → *2 běhače a 1 zapisovatele*



4. Teď pracuje každá dvojice, trojice samostatně → *běhač* hledá po třídě věty podle barvy, kterou dvojice, trojice má (podle barvy papíru), větu si jen přečte a běží ji říct *zapisovateli*, který ji zapíše na barevný papír.

*Věty jsou 3.*



5. Dvojice i trojice musí být hotové, pak můžete pokračovat.



6. Mezi dvojici a trojici si rozdělte medailony s druhem věty.



7. Opět pracuje každá dvojice, trojice samostatně → z vět, které jste posbírali, vytvoříte věty podle zadání na medailonu.



8. Dvojice i trojice musí být hotové, pak můžete pokračovat.



9. Vyměňte si práce.



10. Opět každá dvojice, trojice samostatně → na papíře zkontrolujete, zda jsou věty, které měla vytvořit jiná dvojice, správně. Pokud ne, na linku, která se jmenuje OPRAVA, napíšete větu správně.



11. Úkol navíc, pokud vám zbude čas. Na posledním barevném papíře jsou věty, které předěláte do vět podle nalepeného kolečka. Pracujete všichni.



12. Práce odevzdejte paní učitelce.

### 3. Reflexe skupinové činnosti

Každá skupina zhodnotí práci: „Jak pracovala vaše skupina?“ (domluva, zapojení všech členů, spokojenost s výsledkem)

#### ▪ Reflexe kooperativního učení

### 2. Kooperativní učení – tvoření rozkazovacích, tázacích a pracích vět z vět oznamovacích

Při rozdělování do skupin jsem měla od paní učitelky vytvořené skupiny tak, aby se v nich nesešli žáci, kteří se nesnesou. Aby to nevypadalo, že rozdělení bylo domluveno, uvedla jsem rozdělování do skupin větou: „Včera jsem si doma vzala klobouk a do něj jsem dala vaše jména, losovala jsem skupiny, v první skupině se objevila tato jména: E., D., K., M. atd. “

<b>Naplnění principů kooperativního učení ve velkých skupinách – výsledky učení</b>
<b><i>Pozitivní vzájemná závislost</i></b> – PVZ byla podpořena tím, že všichni se podílí na práci, která bude hodnocena, jako by ji dělala jedna osoba. Děti dosáhnou společného cíle, pokud každé z nich dosáhne dílčího cíle.
<b><i>Individuální odpovědnost</i></b> – Všechny děti byly zapojené do práce. Každé dítě se soustředilo



na svou část úkolu. Pro pokračování bylo nutné odpovědně komunikovat s celou skupinou.
<b>Interakce tváří v tvář</b> – Probíhala u všech členů skupiny. Bylo nutné komunikovat nad zadaným úkolem, rozdělit si jasné práci.
<b>Kooperativní dovednosti</b> – Vzhledem k tomu, že rozdělování práce bylo založeno na stejné podstatě (stejný úkol, ale pro každý jiná barva), nedošlo k hádkám, děti si rozdělovaly práci v klidu, ve skupině probíhala komunikace založená na pomoci, pokud někdo nerozuměl úkolu, ostatní mu ho vysvětlili. Stanovení mluvčího, tedy toho, kdo bude instrukce číst, také nebyl problém. Buď to byla jedna osoba, nebo se ve čtení děti střídaly. Tím, že se děti nedohadovaly, se snížila i hlučnost skupin.
<p><b>Reflexe skupinové činnosti</b> – Děti dostaly čas, aby diskutovaly ve skupině o otázkách: <i>Byli do práce zapojeni všichni? Jak jste spolupracovali? Jak jste spokojeni s prací, kterou jste vytvořili?</i> Poté si měly zvolit mluvčího, který sdělí závěr z diskuse nám ostatním.</p> <p>Obcházela jsem skupiny a zjistila jsem, že děti skutečně diskutovaly o otázkách. Problém opět nastal ve fázi – zvolte si mluvčího. Mluvčím chtěly být všechny děti – hlasovaly, střihaly si, dohadovaly se. Nejdůležitější pro mě bylo, že reflexe proběhla uvnitř skupiny, kdo mi tato stanoviska sdělí už tak podstatné nebylo. Přidělování role mluvčího je potřeba u těchto dětí ještě nějakým způsobem ošetřit.</p> <p>Mluvčí skupin sdělili ostatním své hodnocení. Všechny skupiny se zhodnotily tak, že: všichni členové pracovali, občas se trošku dohadovali, s prací byli všichni spokojeni.</p> <p>K naplnění stanoveného cíle jsem se vyjádřila i já, abych dětem poskytla zpětnou vazbu a abych se vrátila ke stanovenému cíli na začátku hodiny: „Naším cílem bylo, aby všechny děti pracovaly, jak jste řekly vy samy, ve všech skupinách se nám to povedlo. Já jsem práci sledovala a musím vás velmi pochválit, cíl, který jsme si zadali, jsme splnili. Zlepšily jste tak své učení, protože jste dnes zjistily, že abyste splnily úkol, musíte pracovat skutečně všechny.“</p>

Skupiny pracovaly perfektně, byla jsem velmi potěšena, když jsem viděla, že VŠICHNI žáci pracují a na práci se soustředí. Jediný problém, který nastal, byl, když

děti, které byly s prací hotové, čekaly, až budou hotovi i ostatní, aby mohly pokračovat podle zadání = zahájit kontrolu. V této fázi jsem do práce musela zasáhnout a upozornit děti, že pracují jako skupina, jako skupina budou hodnocené, a tak by mohly těm, kteří nejsou hotovi, pomoci, aby poté stihly celou práci dokončit. Nestalo se tak. Děti nejsou zvyklé si pomáhat, udělají jen to, co mají a tím pro ně úkol končí, nejsou tak vedeny, což kooperativnímu učení velmi škodí.

Aby byla práce dotažena do konce, je potřeba poskytnout dětem zpětnou vazbu. Pro hodnocení práce byla stanovena jasná kritéria. V práci budu hodnotit gramatiku (chyby – děti měly možnost kontrolovat, budou se počítat jen chyby, které umí opravit) a mluvnicki (druhy vět).

#### ▪ **Zpětná vazba od učitele ke kooperativní činnosti žáků**

Hodnocení jsem pojala opět jako skupinovou záležitost. Rozhodla jsem se, že každé skupině napíše hodnotící dopis, který si budou muset společně přečíst – jeden čte, ostatní poslouchají, poté diskutují o hodnocení a nakonec sdělí všem své pocity, závěry k hodnocení. Tuto činnost jsem zařadila do výuky jako nutnost další den. (Hodnotící dopis + vypracovaný úkol jedné skupiny na ukázkou viz Příloha č. 3)

**Reflexe** - Hodnocení dětem přineslo jeden velký objev. Na základě něj si uvědomily, že je nutné pracovat jako celá skupina, tzn. pomáhat si ve chvílích, kdy je pomoc potřeba. Také si uvědomily, že je nutné, aby každý žák přistupoval k práci se vší zodpovědností. V dopisech se totiž velice často objevilo hodnocení, že kontrola práce neproběhla ve vší úplnosti, proto se v pracích objevovalo spoustu gramatických chyb, které by děti kontrolou ošetřily. Za tyto nedostatky může každý člen skupiny, protože skupina byla v té chvíli jednotným celkem. To, že děti dostaly do žákovské knížky hodnocení, se kterým některé nebyly spokojené, je cesta k tomu, jak pochopit, proč je důležitá osobní odpovědnost ve skupinové práci. Děti, které byly spokojené s hodnocením, si tuto věc uvědomily také, protože viděly, jak horší hodnocení sebralo ty, kterých se týkalo.

#### ▪ **Výsledky věcného učení**

Cílem bylo, aby se děti naučily přetvářet druhy vět na jiné druhy. Potvrzení, zda byl cíl splněn, lze hledat v práci, kterou děti odevzdaly ke kontrole. Hodnocení se týkalo dvou kritérií – gramatiky, která jak již bylo zmíněno, dopadla u některých skupin špatně, a mluvnické stránky – druhů vět, které byly ve všech skupinách zaznamenány správně – bez opravy. Práce byla nastavená tak, aby pracovní list vyplňovala vždy dvojice dětí a pokud by jim jiná dvojice nějakou větu opravila, byla by tato oprava jasně viditelná.

#### ▪ **Shrnutí poznatků z vyučovacího bloku**

Tímto typem práce se mi podařilo splnit zadaný úkol, aby všichni žáci ve skupině pracovali. Výbornou zpětnou vazbou pro mě je, že se během realizace objevují další a další výzvy, na které je potřeba se soustředit a reagovat. Tím, že se mi podařilo zapojit do práce všechny žáky, proces učení se kooperativnímu učení nekončí. Během tohoto bloku se totiž objevilo důležité zjištění pro žáky, které bylo nutné je nechat prožít, protože na několikanásobné upozornění, že práce je vizitkou celé skupiny a bude se hodnotit jako celek, tudíž je nutné přistupovat ke všem částem, tedy i těm, které dělá někdo jiný, velice zodpovědně, děti téměř nereagovaly. Až když byla práce zhodnocená a hodnocení bylo jednotné pro celou skupinu, teprve v této fázi si děti uvědomily, že odpovědnost byla důležitou součástí práce. Na tuto fázi by bylo potřeba navázat a dále s ní pracovat, je to cesta k úspěchu v oblasti kooperativního učení. Protože cest a možností, které tyto cesty otevírají je opravdu hodně, jedná se již o záležitost třídní učitelky.

## 8.5 VÝSLEDKY UČENÍ ŽÁKŮ V OBLASTI KOOPERACE

Na počátku realizace mé vlastní aktivity v oblasti kooperativního učení jsem vyzbrojovala, co je třeba u žáků v této oblasti zlepšit. Problémů ke zlepšení bylo a je celkem hodně. Vzhledem k tomu, že můj pobyt ve třídě nebyl neomezený, musela jsem se zaměřit pouze na jeden z problémů.

Postupovala jsem od obecného pojetí ke konkrétnímu. Bylo nutné sledovat děti a reagovat na jejich aktuální potřeby, zkoušet, který postup jim bude vyhovovat a vytvořit kooperaci, která jim bude šita na míru. Během realizace jsem zjistila, odkud některé problémy pramení, co je jejich příčinou. Podstata spočívá v tom, že žáci nezvládají základní osobnostně – sociální dovednosti. Děti jsou zaměřené samy na sebe a to je problém, který kooperativnímu učení velmi škodí. U těchto dětí je tedy nutnost posilovat potřebu spolupráce více než nutná.

Použila jsem tři různé postupy, kterými jsem chtěla dosáhnout, aby při práci ve velké skupině pracovaly všechny děti. Dva z těchto postupů cíl nenaplnily, protože bylo do práce zapojeno jen určité jádro skupiny a zbytek se práce buď neúčastnil, nebo se účastnil jen z malé části. Teprve třetí postup byl správný a naplnil stanovený cíl.

Během snahy o vyřešení jednoho problému docházelo také k řešení problémů ostatních. Protože kooperativní učení je založeno na naplňování pěti základních principů, ve kterých mají děti potíže, automaticky docházelo k tomu, že se tyto potíže objevovaly a byly zlepšovány.

Výsledky učení v oblasti kooperace
<p><b>Problém:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ve velkých skupinách nefunguje zapojení všech žáků</li><li>- ve velkých skupinách neprobíhá kooperace, protože žáci nepracují jako celá skupina</li></ul> <p><b>Výsledky učení:</b></p> <p>Na základě posílení osobní odpovědnosti, konkrétně nabídnutých rolí a úkolů odpovídajících počtu žáků ve skupině, došlo k tomu, že všichni žáci dokázali spolupracovat</p>

na zadaném úkolu, při této práci probíhala kooperace téměř bez jakýchkoliv problémů, které se u ní vyskytovaly dříve.

**Problém:**

- žáci neumí spravedlivě ohodnotit sebe ani práci skupiny

**Výsledky učení:**

Hodnocením skupinových prací jsem nechávala vždy dostatečný prostor a snažila jsem se přijít na to, které hodnocení dětem vyhovuje. Postupnými pokusy o hodnocení bylo jasně vidět, že se žáci zlepšují. Více se začínají soustředit na problémy, které se vyskytují uvnitř skupiny a snaží se vymyslet řešení. Dokážou o hodnocení ve skupině diskutovat, což posiluje kooperativní dovednosti a je mnohem důležitější činností, než hodnocení vnější.

## 8.6 ZÁVĚR II. ČÁSTI

Naplnování principů kooperativního učení by mělo probíhat postupně. Zařazení kooperativního učení do vyučování není založeno na tom, že učitel vytvoří skupiny, kterým zadá úkol a očekává, jak se skupina s úkolem tzv. „popere“ a teprve po nějakém čase začne hledat nedostatky tohoto učení. Jedná se o jednotlivé kousky (principy) skládky, které do sebe zapadají a teprve, když zapadnou, mohou vytvořit celek. Opačný postup, tedy násilím zastrkané kousky, které do sebe nezapadají a netvoří tak celek, je velice těžké přestavět, aby celek tvořily.

Měla jsem možnost ocitnout se uprostřed špatně poskládané stavebnice. Svým způsobem pro mne práce na nápravě byla výzva. Názorně jsem si vyzkoušela, jak je těžké pokoušet se v „zajetém“ způsobu něco měnit. Pochopila jsem, že aby učení správně fungovalo, potřebují jednotlivé části (principy kooperativního učení) velkou pozornost, kterou jsem jim já nemohla věnovat, protože se jedná o záležitost dlouhodobou, tedy o záležitost třídního učitele. Mohla jsem se tedy alespoň pokusit něco změnit v určité chvíli, kdy jsem po delším zkoumání a pokusech vytvořila jednu kooperativní činnost tak, abych naplnila přesně stanovený cíl. Je samozřejmé, že tato jedna hodina v kooperativním učení žáků nic nezmění, pro změnu by bylo nutné jít tímto směrem dále a hledat další vhodné cesty, jak dosáhnout toho, aby se daný princip stal pro žáky automatickým, aby chápali, proč to takhle musí fungovat.

Práce s kooperativním učением v praxi mi přinesla mnohá zjištění a posunula mě kupředu. Ujistila jsem se v tvrzení, že se skutečně jedná o dlouhodobý proces, ke kterému je nutné přistupovat odpovědně a hlavně postupně. Dále, což považuji za velice významné, jsem se naučila nejen kooperovat s dětmi, ale byla jsem nucena nad principy kooperativního učení přemýšlet, pokoušet se je aplikovat do výuky tím nejlepším možným způsobem vzhledem k potřebám žáků.

Myslím si, že vytvořit hodinu založenou na kooperativním učení není problém, pokud člověk přesně ví, o co se jedná. Vytvořit však hodinu založenou na kooperativním učení, která směřuje ke zlepšení jeho určité části, a která odpovídá možnostem a potřebám žáků, už tak jednoduché není. Díky této zkušenosti jsem se

s kooperativním učením v jeho praktickém světle seznámila hlouběji, za což jsem velmi vděčná, protože jen další zkušenosti posouvají člověka dopředu a ten se díky nim může zlepšovat.

Poslední neméně důležité zjištění, které mi praktická část přinesla, se vztahuje k tomu, jak kooperativní učení zkvalitňuje učení žáků. Zkoumala jsem, zda se všechny děti při kooperaci naučí stanovenou látku. Nejen, že se děti látku naučily bez jakýchkoliv komplikací, ale díky učení se ve skupině, ve které probíhala kooperace, docházelo k naplňování klíčových kompetencí dle RVP ZV (viz v hlavičkách příprav na hodiny), které by si dítě mělo za školní docházku osvojit.

Shrnuto – kooperativní učení umožňuje jak učení věcné, tak učení sociální. Pokud děti umí kooperovat, oba tyto procesy probíhají volně, propojeně a přirozeně. Z těchto úvah jasně plyne, že kooperativní učení je skutečně efektivním nástrojem vyučování.

---

---

## 9. ZÁVĚR

---

---

Hlavním cílem diplomové práce bylo, abych po jejím zpracování byla schopná používat kooperativní učení v praxi. K tomu je nutné pochopit celý systém kooperativního učení.

Porozumění celému systému kooperativního učení, jak jsem sama zjistila, je možné, až pokud člověk propojí teorii s praxí. Není možné po nastudování teoretické části prohlásit, že jsem systému porozuměl. Je možné pouze říci, že nyní už v rámci teorie vím základní informace, které musím v praktické rovině vyzkoušet. Teprve poté, co se vyskytnou chyby, které člověk překoná, chyby, které ho posouvají blíže k proniknutí do systému, může konstatovat, že teď už celému systému rozumí – ví, že se během realizace bude neustále učit překonávat překážky, které se objeví. Důležitou podstatou však je uvědomění si, že s těmito překážkami je nutné počítat.

Zpracování teoretické části diplomové práce mi přineslo mnohá obohacení. Dozvěděla jsem se o kooperativním učení spoustu nových informací, potvrdila si ty staré a v neposlední řadě jsem si rozšířila vědomí o dostupné literatuře k tomuto tématu. Tím, že jsem se zabývala, jak kooperativní učení naplňuje cíle základního vzdělávání v naší republice, jsem zjistila, že kooperativní učení je skutečně efektivní metodou pro současné vyučování. Tím, že jsem se na tuto otázku později zaměřila i v praxi, se mi zjištění potvrdilo. Kooperativní učení je nástrojem vyučování, který zkvalitňuje učení žáků.

Realizace praktické části byla pro mne tou nejcennější zkušeností v oblasti kooperativního učení. Mohla jsem zkoumat a potvrdit teoretické zpracování o využití kooperace v jiných formách výuky. Vysledovala jsem možnou míru a kvalitu zapojení kooperace do těchto možností. Díky této zkušenosti se mi rozšířil vlastní zájem o užití kooperativního učení jako součásti jiných forem výuky, což pro mě znamená posunout se v budoucnu směrem ke zkvalitnění svých zkušeností a dovedností, vzdělávat se v dalších oblastech.

Vlastní realizace kooperativního učení ve druhé třídě byla tou nejbohatší zkušeností. Vedla mě k hlubokému přemýšlení nad problémy. Musela jsem se také naučit překonávat aktuální překážky a napravovat chyby, kterých jsem se dopustila.



Během celého procesu jsem došla k podstatným závěrům, které mi ukázaly cestu, jak s kooperativním učením pracovat a čemu je nutné se vyhnout: „Základem celého systému aplikovaného do školství je začínat postupně, nenásilnou formou. Špatná cesta je předpokládat, že když vytvořím pro děti úkol na základě kooperace, tak se s ním nějak „poprou“, i přestože jsem je kooperovat neučila. Všechny principy kooperativního učení si musí děti osvojit a naučit se je, jinak systém fungovat nebude.“

Diplomová práce splnila má očekávání a cíle, které jsem si stanovila. Je důležitou součástí mého vzdělávání pro budoucí povolání, ve kterém má kooperativní učení své čestné místo.

---

---

## 10. POUŽITÁ LITERATURA

---

---

### Seznam literatury

BERAN, V.; BLAŽKOVÁ, B.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Učím s radostí*. Praha: Agentura Strom, 2003. ISBN 80-86106-09-8.

ČÍHALOVÁ, E.; MAYER, I. *Jak rozvíjet komunikaci a spolupráci: zkušenosti z praxe na 1. stupni ZŠ*. Praha: Strom, 1999. ISBN 80-86106-06-3.

HOLT, John. *Jak se děti učí*. Praha: Strom, 1995. ISBN 80-901662-7-X.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0192-3.

KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: Aisis, 2005. ISBN 80-239-4668-4.

KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací: náměty - výukové materiály pro kooperaci dětí i dospělých*. Kladno: AISIS, 2007. ISBN 80-239-6770-3.

KASÍKOVÁ, H.; VALENTA, J. *Reformu dělá učitel*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994. ISBN 80-901660-0-8.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu: STD - Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1998. ISBN 80-901660-3-2.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramaturgii, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ O.; RODRIGUÉZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

MECHLOVÁ, E.; HORÁK, F. *Skupinové vyučování na základní a střední škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 14-478-86.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.

PRŮCHA J.; WALTEROVÁ E.; MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PAŠKOVÁ, Jana. *Učíme se společně*. 1. díl. Brno: tiskárna Centa spol. s.r.o, 2007.

POLECHOVÁ, Pavla. *Interaktivní a kooperativní strategie v evropských projektech škol*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7290-024-2.

*Rámcový vzdělávací program pro ZV*. Praha: VÚP, 2005.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitou vyučování: inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-11-7.

SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

TOMKOVÁ, Anna. *Program čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315 -3.

VÍZDAL, František. *Pedagogická a sociální psychologie pro studující učitelství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

WILDOVÁ, Radka. *Aktuální problémy prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-103-6.

---

---

## 11. PŘÍLOHY

---

---

**Obsah:**

Příloha č. 1 dotazník

Příloha č. 2 hodnotící listy

Příloha č. 3 práce dětí z experimentu č. 3 + hodnotící dopis

---

---

## PŘÍLOHA Č.1

---

---

### **Dotazník ke zjištění užívání kooperativního učení ve výuce**

M. Mačugová, Pedf UK v Praze (2010)

Dobrý den,

jmenuji se Michaela Mačugová a jsem studentkou Pedagogické fakulty v Praze. Pro svou diplomovou práci jsem zvolila téma kooperativní učení, téma výzkumné oblasti je „Vliv kooperace na procesy vyučování a výsledky učení žáků“. Cílem tohoto dotazníku je zjistit, do jaké míry užívají učitelé na 1. stupni kooperativní učení ve výuce, jak na něj nahlíží a jak ho hodnotí.

Dotazník bude použit pouze jako výzkum k mé diplomové práci. Vaše jméno v ní nebude uvedeno, avšak je nutné, abyste ho při vyplňování uvedl/a pro případ, že by bylo potřeba obrátit se na Vás s případným dotazem.

#### **Co je to kooperativní učení a co jej charakterizuje**

**Kooperativní učení** je systém založený na principech kooperace při učení v malých skupinách. Kooperace je cílem tohoto systému, avšak ne prioritním. Základním cílem je intelektuální a osobnostně sociální rozvoj.

#### **Pro praktickou realizaci kooperativního učení ve škole slouží 5 základních principů**

1. Pozitivní vzájemná závislost
2. Osobní odpovědnost, individuální skládání účtů
3. Interakce tváří v tvář
4. Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností
5. Reflexe skupinové činnosti

**Velice Vám děkuji za trpělivost a za Váš čas strávený vyplňováním dotazníku.**

**1) Používáte kooperativní učení při výuce?**

**ANO**

**NE**

**Pokud ne, proč?**

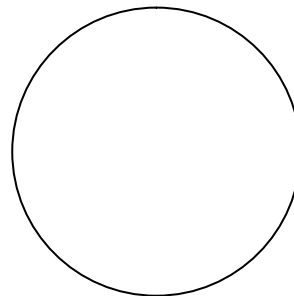
*Další otázky se týkají užívání kooperativní učení, pokud ho nepoužíváte, nevyplňujte.*

**2) Vyznačte do grafu míru užívání**

kooperace (pozitivní závislost) ..... \_\_ vybarvená část \_\_

kompetice (negativní závislost) .... \_\_ xxx část \_\_

nezávislosti ..... \_\_ bílá část \_\_



**3) Jak naplňuji jednotlivé principy kooperativního učení:**

**a**

**b**

**c**

**d**

**e**

**4) Kooperativní učení podle mého NE – PODPORUJE procesy učení mých žáků.**

**Pokud podporuje – čím, jak?**

**5) Kooperativní učení podle mého NE – ZKVALITŇUJE výsledky učení mých žáků.**

**Pokud zkvalitňuje - čím, jak?**

**6) Popište nějaký konkrétní příklad kooperativního učení, který jste v poslední době realizoval/a.**

**7) Kde jste se poprvé setkal/a s kooperativním učním?**

**8) Zkuste pojmenovat své úspěchy v oblasti kooperativního učení.**

**9) Jakých chyb jste se dopustil/a v oblasti kooperativního učení. Popřípadě formulujte rady - čemu by se měli budoucí učitelé vyhnout.**

**10) Jaké je Vaše nedořešené téma v oblasti kooperativního učení?**



## PŘÍLOHA Č.2

### HODNOTÍCÍ LIST

Pracoval jsi na úkolu? Co jsi dělal?

Psal

Myslíš, že se někdo ve skupině cítil ostrčený?

Ne

Byl ve skupině někdo, kdo vůbec nic nedělal?

Ne

Hádali jste se?

ano

Jsi spokojený s prací, kterou jste jako skupina udělali?

Ano

### HODNOTÍCÍ LIST

Pracoval jsi na úkolu? Co jsi dělal?

ANO  
Pracoval jsem na napsání věty.  
a maloval jsem oblohu.

Myslíš, že se někdo ve skupině cítil ostrčený?

NE  
nevím co málo opověděl.

Byl ve skupině někdo, kdo vůbec nic nedělal?

NE vůbec nikdo.

Hádali jste se?

ANO hádali  
protože náš dom napadá jo jako pumukova chalopek  
a a místo bouře je cohadalová poleva. Jak to vípa  
da

Jsi spokojený s prací, kterou jste jako skupina udělali?

Tak středě

### HODNOTÍCÍ LIST

Pracoval jsi na úkolu? Co jsi dělal?

*dobře ano kreslila jsem*

Myslíš, že se někdo ve skupině cítil ostrčený? *ne*

Byl ve skupině někdo, kdo vůbec nic nedělal? *ne*

Hádali jste se? *ne*

Jsi spokojený s prací, kterou jste jako skupina udělali? *ano ano*

### HODNOTÍCÍ LIST

Pracoval jsi na úkolu? Co jsi dělal?

*jo malovala*

Myslíš, že se někdo ve skupině cítil ostrčený?

*ne*

Byl ve skupině někdo, kdo vůbec nic nedělal?

*ne*

Hádali jste se?

*ne*

Jsi spokojený s prací, kterou jste jako skupina udělali?

*jo*

### HODNOTÍCÍ LIST

Pracoval jsi na úkolu? Co jsi dělal?

Pracoval psala kreslil

Myslíš, že se někdo ve skupině cítil ostrčený?

ne

Byl ve skupině někdo, kdo vůbec nic nedělal?

ne

Hádali jste se?

ne

Jsi spokojený s prací, kterou jste jako skupina udělali?

ano kreslit

### HODNOTÍCÍ LIST

Pracoval jsi na úkolu? Co jsi dělal?

ANO PSALA A MALOVAL

Myslíš, že se někdo ve skupině cítil ostrčený?

ANO NE

Byl ve skupině někdo, kdo vůbec nic nedělal?

NE

Hádali jste se?

NE

Jsi spokojený s prací, kterou jste jako skupina udělali?

ANO

## PŘÍLOHA Č.3

### ZAPISOVATEL :

1. paní učitelka nás pochválila.

2. Kadeřnice mi<sup>u</sup> oštrůvala nůž.

3. Maminka uklidila nepořádek.

JAKÉ JSOU TO VĚTY ? (DRUH)

JAKÉ VĚTY Z NICH BUDEŠ TVOŘIT ?



řazací dynamaci

řazací  
(medailon)

dynamaci

1. Pochválí nás paní učitelka?

2. Oštrůká mi<sup>u</sup> kadeřnice nůž?

3. Uklidí maminka nepořádek?

### OPRAVA

ČÍSLO CHYBNÉ VĚTY

☐
☐
☐

## ZAPISOVATEL:

1. Pěť přijel z prázdnin.

2. Babička přelila šleku.

3. Tělník opravoval duto.

JAKÉ JSOU TO VĚTY? (DRUH)

Rozkazovací

JAKÉ VĚTY Z NICH BUDEŠ TVORIT?



(medailon)

1. Pěť, přijet už z těch prázdnin!

2. Babičko, uplét mi tu šleku!

3. Těli, oprav už to duto!

## OPRAVA

ČÍSLO CHYBNÉ VĚTY

1.

prázdnin

Pěť přijel z prázdnin.

1. Pěť přijet už z těch prázdnin!

□



## ZAPISOVATEL:

1. Terka napíše dopis tetě.

*Ma*

2. Maminka uvařila svíčkovou.

3. ~~X~~ Děda mi opraví rozbitou hračku.

JAKÉ JSOU TO VĚTY? (DRUH)

oznamovací

JAKÉ VĚTY Z NICH BUDEŠ TVORIT?

přací  
(medailon)



1. Když by Terka napsala dopis tetě.

2. Když by maminka uvařila svíčkovou.

3. Když by mi děda opravil rozbitou hračku.

OPRAVA:

ČÍSLO CHYBNÉ VĚTY

☐☐☐

**Milá skupino,**

**zasloužíte si pochvalu za to, že jste všichni pracovali. Na opravě je vidět, že jste pracovali jako tým a plnili zadané úkoly. Pravopisné chyby jste si opravili, ty ostatní, které jsem opravila já, vám nepočítám, protože jste se tyto jevy ještě neučili. Věty, které jste tvořili, máte správně, což jistě víte, protože jste žádnou z nich neopravovali. Mám pro vás jednu radu pro příště, při kontrole si všimněte všeho, zde jste si nevšimli, že jedna dvojice zapomněla pojmenovat druh vět, který sbírala.**

**Hodnocení:**

gramatika (chyby): **A**

mluvnice (druhy vět): **A**

**CELKOVÉ HODNOCENÍ: A**